教育雜誌

民國紀元前三年一月創刊
民國廿一年「一二八」停刊廿三年九月復刊
民國三十年十二月停刊三十六年七月復刊

第三十三卷
第十一號

——社會教育專輯——

要目

社會教育的理論基礎發凡……陳禮江
中國社會教育路線之發展……董渭川
民衆教育館的實施問題……許公鑑
社會教育與中等教育……方惇頤
鄉村社會教育之實驗研究……陳大白
從民衆補習教育來討論現行國民學校制度……辜　遠
民衆學校成績展覽會觀感……沈百英
國際教師憲章私議……常道直
美國教育的新趨向……陳選善
英國教育改造的展望……吳　嚮

民國三十七年十一月
上海商務印書館發行

投稿簡則

一、本雜誌包括論著實驗研究報告新著評介教材介紹教育文藝及教育文化新資料等項，一律歡迎投稿。

二、來稿篇幅以五千至七千字為原則，請用有格稿紙黑色或藍色墨水繕寫清楚，字跡勿草率及塗改，並加標點符號。

三、譯稿請附寄原文。

四、來稿如附有圖表者請另以白紙用黑色筆繕繪附入，俾便製版。

五、投稿人在來稿後，請附告簡歷，著作，及通訊地址。

六、來稿選刊與否，均於決定後函復；其未經選用之稿，經投稿人預先聲明並附足郵資者，可以照退。

七、選刊之稿，概酬現金，稿費於刊出後一個月內按來稿所列地址匯寄。

八、本社對來稿有增刪之權。

九、來稿一經選刊致酬，其著作物所有權即歸本社享有，投稿人不得再在他處發表。

十、凡曾在他處（不論何種刊物）發表之稿，本社概不重刊，請勿投寄。

十一、來稿請逕寄上海河南中路商務印書館教育雜誌社收。

教育雜誌　第三十三卷　第十一號

民國三十七年十一月初版

每冊定價金圓叁角

印刷地點外另加郵費

不許轉載

編輯者　趙廷為　李季開

發行人　朱經農　上海河南中路

印刷所　商務印書館印刷廠

發行所　商務印書館　各地



教育雜誌第三十三卷第十一號目錄

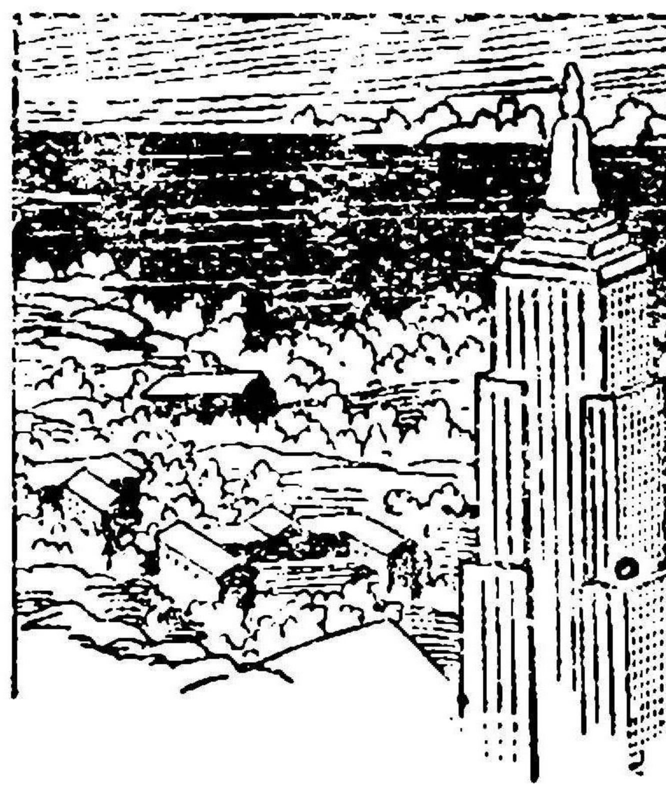
民國三十七年十一月一日出版

——社會教育專輯——

社會教育的理論基礎發凡……陳禮江……一
中國社會教育路線之發展……董渭川……六
民衆教育館的實施問題……許公鑑……一〇
社會教育與中等教育……方惇頤……一五
鄉村社會教育之實驗研究……陳大白……一九
從民衆補習教育來討論現行國民學校制度……辜　遠……二四
國民學校民教部的困難問題……芮秀芝……二八
民衆學校成績展覽會觀感……沈百英……三二

* * * *

國際教師憲章私議……常道直……三四
美國教育的新趨向……陳選善……四〇
英國教育改造的展望……吳、嚮……四六
美國現代教育的思潮的兩大主流(續)……張瑞璠……五三
暗示在教育上的應用……吳　龢……五八
怎樣解決師範學院專業訓練的兩大困難……張文昌……六二



社會教育的理論基礎發凡

陳禮江

在現代教育上，社會教育一向被稱爲是一個新的教育運動。這個新的教育運動所依據底理論基礎到底如何？這是我們討論社會教育問題時所必須首先予以闡明的問題。本文的目的，就想就這個問題，試作初步的解答。爲着討論的方便起見，這裏我們主要的先從科學的觀點，探討它底社會基礎與心理基礎，然後再從哲學的觀點，探討它底哲學基礎。現在就從社會的基礎說起：

社會教育的社會基礎

從社會的觀點說，教育原是人類社會活動的一種。它一方面是運行於社會之中，爲社會盡着交通、傳遞與繼續的作用；一方面又和其他各種社會活動如政治、經濟、宗教、文化等活動，有着密切不可分的關係，所以我們講到教育，也就不能離開社會的關係以及社會的依據。社會教育是教育，那麼它的社會基礎是怎樣呢？

說到社會教育的社會基礎，最好是從現代社會的需要說起。

我們知道現代社會是一個需要更多教育 more education 的社會。所謂需要更多的教育，主要的是由於兩方面：一方面是由於社會文化遺產的日益豐富，一方面是由於社會變遷的日趨劇烈。就前者說，現代社會因爲交通發達的結果，相互間的關係益發密切，文化交流的作用也就益發顯著起來。因此任何一個社會，除了要接受它本社會積年累月所遺傳下來的文化遺產而外，還要相對的吸收其他社會的文化遺產，才能生存在現代世界之中。由於這樣的原因，所以現代社會文化遺產的豐富，實爲空前所未有。社會爲要教育它底成員，接受這些豐富的遺產，自然也就需要更多的教育。其次，就後者說，現代社會由於社會關係的日形繁複，科學及技術的日益昌明，新的問題，新的學說，新的發明，層出不窮，跟着社會的每一方面，也就不斷地發生種種劇烈的變動。過去由產業革命所引起的社會重大變遷，是大家所熟知的事實，可是我們試一回顧近數十年來社會變遷的迅速，更可以了然於現代社會的情形。所以社會爲着教育其成員適應這種變遷日劇的社會，自然也需要着更多的教育。不過這所謂需要更多的教育，不僅是指着要求現有的教育更爲豐富其內容，它還有着再深一層的意義。第一、它需要社會負起普徧地教育其每一個成員的責任。因爲社會的文化遺產，既是日益豐富起來，則每一個社會成員如果沒有適當的教育，就必然的不能維持其生存。而且社會上要是一部份乃至大部份的人們沒有教育，或是缺少着適當的教育，也將會影響到整個社會的前途，而成爲一大問題。所以徹底的普及教育，並提高教育的水準，是現代社會一個極其普徧的要求。不過，單是這樣還不够，所以第二步還需要社會負起隨時隨地教育其每一個成員的責任。教育假使祇是人生早年時期的專

利品，有如過去一樣，一過了早年時期，人們在社會上便沒有受教育的機會，則在現代變動日劇的社會裏也依然是沒有法子生存下去。因爲人生早年時期的教育，終究有限，教育者卽使儘量增加其工作分量與工作效率，也不可能爲兒童及青年準備到十年二十年後底社會的需要。而且十年二十年後底社會需要究竟是什麼，誰也不能臆測。所以社會爲要使人們能有效地適應社會的變遷，更要隨時隨地給他們以教育的機會。這也就是說，教育的設施，再也不能局限於人生的某一個時期，它應該擴展到人生的各個時期去。更具體的說，兒童時期青年時期需要社會給他們以教育的機會，就是成人時期也需要社會予以充分的教育機會。所以就現代社會的需要說，教育實在應該普偏到全社會，擴展到全人生去。這種普偏到全社會全人生的教育，也正是社會教育所企求達到的目標。所以說到社會教育的社會基礎，這裏，我們可以首先指出，它是植根於現代社會的普偏要求之中。

其次，我們再就社會本身作進一步的考究。我們知道社會是有着多樣性的，在地理條件歷史條件不同的情形之下，社會的結構及形態，也自然會有着各種不同的表現，跟着在教育的需要上，也必然會有着種種的差異。舉一個最淺近的例子說，中國的社會不同於歐美各國的社會，因此中國的教育也就有別於歐美各國的教育。再譬如說，現代工業社會底結構及形態，不同於落後的農業社會，因此工業社會所需要的教育，也就不同於農業社會。在教育上，教育的制度，教育的內容，教育的方式，乃至教育上的一切，往往受決定於它所倚存的社會。有些人也說過，教育是社會的上層建築。不過不論怎樣，教育必需適應它所倚存的社會的種種條件，然後才能契合於社會底需要，這一點確乎很重要。教育者如果忽略了，則教育與社會必致如鑿枘之不相容，而發生種種的浪費與錯誤。中國近數十年由模仿而來的新教育，就一直是掉在教育設施與社會基礎不相調和的深淵裏，而不能自拔。所以我們從社會的觀點討論教育，也就必須注意把握到這一點。這在社會教育上，更爲來得重要。因爲社會教育與整個社會密切相關，它必須明辨社會的性質，正視社會的需要，然後才能決定其趨向，展開其作用。換句話說，也就是社會教育底制度內容方式等，都必需密切的與社會底實際情形相扣合，然後才能發揮其應有的功能，盡其應有的使命。

不過，說到這裏，我們還必需指出，社會教育一方面固然要審量社會的實際情形，可是在另一面，我們也不要忘記，一個社會總是有它所懸底社會理想。理想是人羣所追求的目標，也是鼓舞人羣向上的一種力量。我們回溯人類社會的歷史，就可以知道人類總是不斷的在追求他的社會理想中，而自求進步。特別是在現代的社會裏，由於文化的發達，科學技術的不斷進步，使人們對於各種新的理想的實現，增加了許多可能的信心。因此對於理想的追求，也更爲積極。並世各國，不論其社會性質之爲何，無不有其遠大的建設理想，而且也都無不集全力以謀其實現。就是一個明顯的事實。這影響到社會教育上，就是說，社會教育不僅要以現實的社會爲基礎，還要配合各個社會本身的理想，而向前推進。現實只是一個出發點，理想才是它底目標。如果我們只局限於現實的範圍之內，必然會犯着短視的毛病，而反會阻滯社會的進步。所以社會教育在另一面又必須把握社會的理想，以促進整個的社會建設。本來從現實到理想，就是一個最好的教育過程，社會教育在這個過程中，自然更可以展開它底作爲。戰後的中國社會正須邁步走上建設的途徑，我們的社會教育，也必須配合這個建設的需要，從中國固有的社會基礎出發，以加速社會建設的成功。

總結起來說，我們在上文所討論的社會教育底社會基礎，主要的是包括着下列兩點：第一、社會教育是植根於現代社會的普遍要求之中。第二、社會教育一面要建築在現實的社會基礎之上，一面又必須配合社會的理想以盡其推進社會建設的功能。

社會教育的心理基礎

從以上的說明中,我們曾經指出了社會教育是基於現代社會的普偏的需要。可是我們還要進一步地從心理學方面研究其根據。換句話說,就是把教育普偏到全社會全人生去,是不是有着一種可能?在教育上,兒童與青年底教育問題,因爲已經有着悠久的歷史,而且也有着較充分的理論根據在今天,已經不會有人否認其可能。但兒童與青年以外社會上大多數的成人,有沒有教育的可能呢?這卻是我們所要討論的問題。也是社會教育在心理學方面所要尋求的主要的理論根據。

其次,現代心理學與教育的關係,異常密切。心理學可以供給教育以種種的科學根據,以確定教育上的理論與方法。社會教育在心理學方面又能攝取些什麼呢?這又是我們所要討論的一個重要問題。

這裏,先從第一個問題說起。在心理學的研究領域中,開始注意成人心理問題的研究,還只是晚近的事。過去,一般心理學者大抵多把他們的力量集中在普通心理、兒童心理與青年心理的研究上。正因爲這樣,社會上對於成人心理缺少了科學的認識,對於成人教育的成見與誤解,便隨之而起。最普偏的便是認爲成人時期身心的發展成熟了,因此可型性也小了,教育對於他們,便有着極大的制限。有的甚至率直地武斷地認爲成人學習爲不可能,一似人生跨入了成年時期,便只有與教育絕緣了。可是這些經過晚近成人心理方面,特別是成人學習心理方面的研究,都證明是不確實的了。

就成人時期的一般情形說,身心發展的成熟,固然是成人時期的一個主要特徵,但是成熟的意義,只是說明生理機能與心理能力的長成與充實,而不是說明人生一到了成熟時期,便是臨近了停止與衰退的邊緣。相反地,我們卻應該認爲成人時期正是人生各種能力比較最優越的時期的開始。譬如在生理方面,成人時期由於身體各部分發展的成熟,跟着生理的機能也大爲充實,因此,有好多在兒童及青年所不能負擔的事情,成人卻俱能優爲之。同時在心理方面,也由於智力的長成,情緒的穩定,推理及判斷能力的加強,有着較兒童及青年爲優異的學習條件,所以我們如果使成人與兒童青年在同樣的情形之下進行學習,則成人必然會有着較好的表現。晚近桑代克等人在成人學習上所做的種種實驗與研究的結果,也正可以給我們作最好的說明。

桑氏等根據對於成人與兒童青年學習的比較研究,以及對於各種智力不同的成人的學習實驗,所得到的結果,認爲年齡的因素,對於學習的影響,實在很小。人類學習能力最高的時期約在二十至二十五歲之間,自此以至四十五歲,其間雖略見減退,但爲量甚微,平均每年減退分量不到百分之一。在一般學習能力上,二十五歲至四十五歲之間,較之兒童時期爲優,較之青年時期,相等或且過之。同時,桑氏等並就成人的興趣作了許多調查與研究,結果也得到同樣的結論,即在二十五歲至四十五歲之間的興趣總量,並不減低於以前的任何時期。此外,邁爾(C. C. Mile)等復曾就與學習有關的成人智力問題,加以研究。結果證明智力的發展,自達到最高的成人水準之後,一直到三十歲爲止,還可以不致發生什麼變化。三十歲以後,雖漸見減退,但減退的分量卻很遲緩。至五十歲以後,智力的衰退始漸顯著。這些研究的結果,都是打破傳統的觀念,而肯定地承認成人的學習能力。

自然,關於成人學習的本身,還包括着許多複雜的因素。例如成人們都是有着家庭的、經濟的、政治的及社會的諸種負擔,而不似兒童之可以專心學習;同時因爲社會對於成人缺少供給學習的機會,以致有時影響原有學習能力的減退;還有成人後期的漸次衰退情形,也是不能避免的現象。這些都是不能否認的事實。不過在基本上,對於成人的學習能力,我們卻可以不用置疑。桑代克在綜合各種研究報告後,就曾經爲社會教育作積極的呼籲,他說:「人類的學習能力和生活的需要,都顯示着人們自出世至衰老間,每一年齡的學習,都有很大的——幾

乎是同等大的可能與需要。教育的功能之一，在於及早教人能充分地永久地自己教育自己。教育的開始，不嫌其早，而它的繼續，也不厭其長。人生應該是一個繼續不斷的學習學習愈有效生活愈豐富」這一段話，也正是爲社會教育說明了它在心理學上的依據。

其次再說到第二個問題，就是社會教育在心理學方面又能攝取些什麼科學的根據，以確立它底理論與方法？

說到這個，我們可以從兩方面來說明：第一、社會教育可以從一般的心理學中求取共通的基本的法則，以爲其理論及實施的依據。現代心理學在這一方面，也正有着不少的材料，可以供我們的研究與參考。例如從心理學所給予教育的一般啓示說，教育的設施，必須以受教育爲主體，而不是以施教者爲主體。這在現代教育上，大家都已一致地奉爲圭臬。社會教育也不能無視這個基本的法則，必須在各方面都能注意到以受教的民衆爲主體，從民衆的生活需要與生活狀況，去確立教育的內容與方式。再如現代心理學所討論的關於學習的種種學說與基本理論，如關於學習的解釋，學習的過程，學習的效果等問題，可以引用到社會教育上的也正復不少。這裏，因爲篇幅的限制，我們不能一一詳爲列舉，只好讓讀者們自己去理會了。第二、社會教育更可以從成人心理學中求取更多的科學根據，以爲其理論與實施的張本。成人心理研究現在雖然還在一個發軔的時期中，它底發展也正有待於心理學者的繼續努力。可是一些已有的成果，我們也必須在教育上予以充分的應用。例如成人在學習基礎上所具有的優異條件，有如上文所列舉的，應如何爲適當的運用？又如成人的學習能力每有因失用而減退的情形，又如何爲之補救？這些也都要我們的社會教育者善爲理解與處理。這裏也因爲篇幅的限制，我們只能在探討的途徑上，加以說明。

總結起來說，我們在社會教育的心理基礎方面所指出的主要的也有兩點：第一、社會教育的可能已從現代心理學上，得到充分底證明。第二、社會教育可以從一般的心理學以及成人心理學方面奠定其科學的基礎。

社會教育的哲學基礎

以上所說社會教育底社會基礎與心理基礎，都是側重從科學的觀點來探討它底理論基礎。

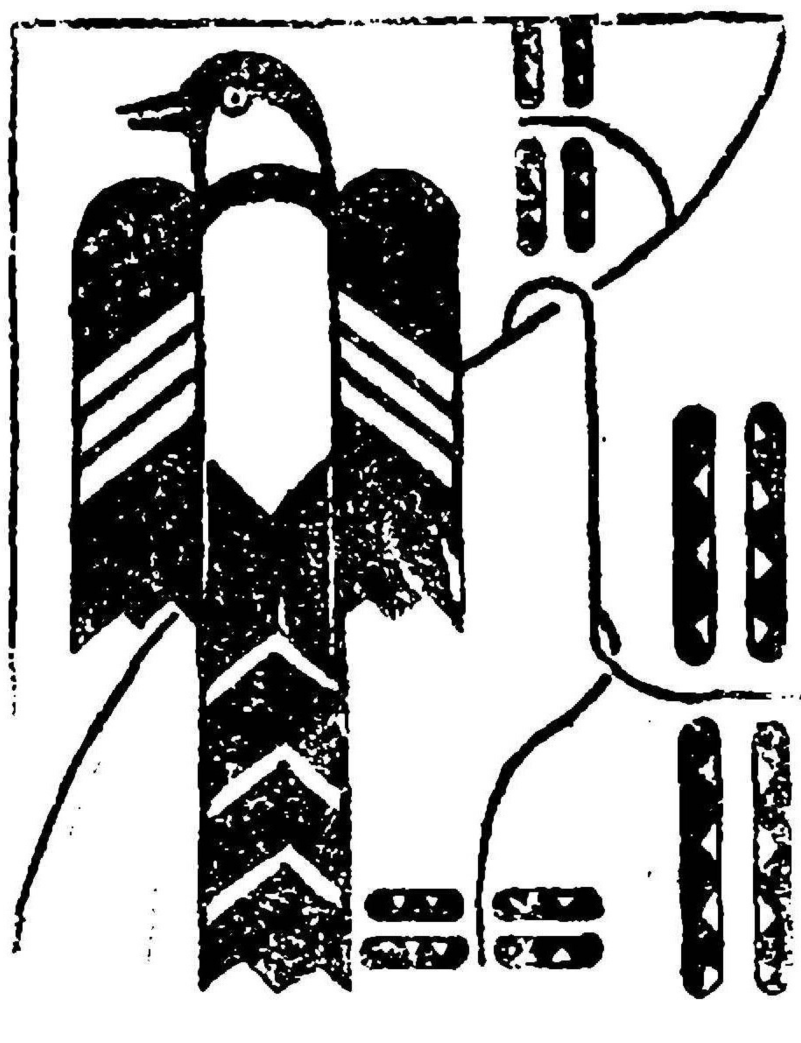
說到哲學，很容易使我們聯想到哲學上所重視的綜合與批判。因爲哲學原就是一門注重綜合與批判的學問。它一面綜合科學的成果，從本質上予以說明；一面並從價值的觀點予以批判。現在我們運用哲學的觀點，來說明社會教育底理論根據，也就從這兩方面着眼。

首先讓我們可以綜合地就社會教育的本質加以說明。社會教育底本質是什麼？我們可以從下列各點來加以解答：第一、社會教育是社會全民的教育。社會教育是以社會全民爲對象，是要把教育權利開放給社會上的一般民衆，使所有的人，不論男女、老幼、賢愚、貧富，都同樣地有着教育的機會。在教育上，有意識地推行一種全民的教育，實自社會教育始。過去的教育，大都是偏重於社會上一部分人，而且還有着種種的限制。教育機會均等的口號，雖然也曾經有人大聲地呼喊過，可是實際上，能夠受教育的終究是少數，大多數人還是被排斥在教育的門牆之外。社會教育一面彌補了過去教育的缺陷，一面又爲教育創造了新的途徑。它以多樣的方式，多種的設施，容納社會全體民衆於教育的範圍之中。實在可以說是一種社會全民的教育。第二、社會教育是整個人生的教育。社會教育是以整個人生爲範圍，整個生命的發展爲過程的。從人生的意義說，生命的發展，原是一個繼續不斷的過程。所以爲着扶助生命的發展，充實生命的力量，增加生命的意義，教育是應該徧及於全生涯的。人生的早年時期需要教育，中年及以後也還是需要教育。生命一天存在着，就離不了教育的需要。教育在基本上，也是應該貫穿於生命的生長與發展中的。可是過去一般的教育卻不然，它不僅限於社會上

的少數人,而且祇是限於人生的某一個特定的時期,這樣的教育,自然不能盡着它底應有的功能。社會教育從整個人生的觀點出發,把握人生教育的眞義,所以也實在是可以說是一種包括整個人生的教育。第三、社會教育是徹底的生活的教育。社會教育是以社會的全部生活爲內容,同時又是在社會實際生活中施教的。從現代教育理論說,教育原是不能與生活脫節的,教育卽生活,這句話雖已爲一般人所熟知,但是實際上,卻仍多背離這個原則。社會教育自始就注意改正這個缺點,企圖以整個社會爲學校,以全部生活爲課程,以生活實踐爲方法,同時又以生活的進步,爲教育效果的測量標準,所以從它底路向看,實在可以說是一種徹底的生活的教育。第四、社會教育是促進整個社會向上與進步的教育。教育原是有着促進社會進步的作用,不過一般的教育,因爲對象有限制,範圍有限制,內容有限制,乃至教育的方式也有限制,以致在實際上,對於促進社會的進步,也就不能不有着一種限制。社會教育是以社會全民爲對象,以整個人生爲範圍,以全部生活爲內容,以生活實踐爲方法,所以它能爲社會發掘所有的才智,以及所有的力量,以共謀整個社會之向上與進步。所以我們也特別說它是一種促進整個社會向上與進步的教育。這以上是我們對於社會教育的本質問題,一個簡單的解答,從這裏,我們也不難把握社會教育的基本理論之所在。不過,進一步說,這樣底社會教育,其根本的價值又是怎樣呢?

說到社會教育底根本價值,我們最好從兩方面來討論:第一是從教育改造的觀點來討論它底價值,第二是從社會改造的觀點來討論它底價值。現在就先從第一點說起。在教育改造方面,社會教育的主張,首先就要影響到現行教育理論的改變。社會教育要求一般教育者擴大其視野,把教育的邊疆展延,把教育的領域擴大,同時也就要把教育的內容充實,教育的基本觀念改變。教育,再不能被囿於傳統的觀念之內,認爲祇是學校的事,學校以內有教育,學校以外無教育;認爲祇是書本的事,書本以內有教育,書本以外便無教育;認爲祇是兒童及青年的事,兒童及青年時期以內有教育,或是認爲教育祇是教育本身以內的事,而把教育孤立於一切之外。新的教育理論,必須循着社會教育的路線,建立在全民的、人生的、生活的、社會的基礎之上。由於教育理論上的改變,自然已影響到教育實施上的改變。在實施上,教育制度要把學校教育與社會教育的地位,重新確定,並以組成一個新的體系,讓社會上大多數未受教育的人也能循着一定的程序,接受着各種教育,已受相當教育的人,仍然能夠從各種方式裏,繼續其教育的行程。教育內容要以整個社會生活爲範圍,並注意多從實際生活中施教,以改變教育的方法,跟着現有學校的門牆,也就必須打破,而使學校充分地社會化起來。這些,都不過是約略地說明社會教育對於整個教育改造所發生的影響。從這裏,我們也就不難理解到它底價值。其次在社會改造方面,社會教育在本質上,本來就有着一種促進整個社會向上與進步的作用,所以說到社會教育在社會改造上的價值,這裏用不着多所討論,我們現在只舉一個最現實的例子來說明。民主社會是我們大家所嚮往的一個社會,中國目前也正向着民主的大道邁進,但是我們知道民主社會的形成,是有其必要的教育的條件的。要做到政治民主,就必須使人民普偏地有着較高水準的政治認識;要做到經濟民主,也必須使人民普偏地有着較高水準的生產技術;要做到社會民主,更必須使人民普偏地有着較高水準的文化程度,而這些也都必須有賴於社會教育。社會教育是一種普及於全社會全人生而又滲入於整個社會生活的一種教育,也惟有這樣的教育,才能有助於民主社會的完成。從這裏去看中國的社會教育,我們自然會益發感覺到它底重要性了。

總結起來說,我們在社會教育的哲學基礎方面所要指出的,主要的也是有兩點:一、社會教育在本質上是一種全民的、人生的、生活的、與社會的教育。二、社會教育在教育改造與社會改造上都有重大的價值。



中國社會教育路線之發展

董渭川

在烽火連天哀鴻遍野的今日來談教育問題，似乎迂遠而不濟急。但是我們底社會教育是全部教育中最觸及現實的一個部門；除非不要教育，要教育則有首先從這個最觸及現實的部門檢討起之必要。

假如對社會教育作全盤的檢討，雖僅限於這一個部門，一定也需要很多的話。因爲教育雜誌準備出「社會教育專輯，」在這個專輯裏大家談到的方面不會少，所以本文只想從大體上檢討一下中國社會教育在過去幾十年中所走的路線。在路線的發展上，不光可以看到它最觸及現實的理由，並且可以窺見它觸及現實的功夫夠不夠；如果不夠，原因在那裏？

路線，不是主觀懸擬出來的，而是客觀環境給安排下的。環境有了變動，路線當然也就跟着變動；環境有了進展，路線自必然也隨之延長。就路線看，好比鐵路鋪軌，可能愈鋪愈長，也可能蜿蜒曲折。就社會教育看，好比火車，可能在路軌上順利前進，可能遲滯不前，也可能翻下軌道。此所以非就路線的發展看火車的進行不可。茲分四點言之：

（一）解放教育機會之路——大衆化

在北伐成功之後，隨着推行社會教育的高潮，喊出了一個響亮的口號，就是「教育大衆化。」這個口號的意義，在於要求教育機會的平等，也就是要把一向把持在少數人手裏的教育機會解放給那些從來得不到的人。

這因爲客觀事實告訴我們：雖然沒有確切的統計數字，而絕對大多數的人民受不到教育是千眞萬確的。受教育是人民底基本權利之一，爲什麼受不到呢？道理很簡單：我們底教育只是爲有錢的人施的，只讓有錢的人享受；而且是錢愈多的人獲得的教育機會也愈多；至於那些無錢的人，從來沒有人爲他（她）們打算過。因無錢而受不到教育，是福薄，是活該。在這種情勢下，小有產者進小學，中產者進中學，富有者進大學，更富有者去外國留學，無產者也就只有失學了。有得者，有失者，其結果遂造成地位的懸殊，所得愈多，社會地位愈高；根本得不到，則只有當奴隸，當牛馬了。經濟上的無產者，同時變成教育上的無產者；經濟上的富有者，也就變成教育上的富有者。前者由此差別而被呼爲「文盲」後者由此差別而自命爲「知識階級」爲「文化人」。於是乎以教育的有無而區分國民爲兩種階級，「知識階級」不正是教育上的既得利益階級嗎？

社會教育毅然負起矯正這種不平等，不人道的事實之使命，而要求把教育底機會，也就是教育上的利益，均等給與乎國民大多數的教育上的無產階級，所以喊出「教育大衆化」的口號。

在這口號下特別注意成年失學者，因爲大批的成人失學校之大

批的兒童失學，情形更爲嚴重。嚴重的事實是：成人年齡已長，和政治、經濟、社會各方面都已有了關係，這些人因失學而無教，則整個的政治、經濟、社會會陷於愚昧、落伍、混亂、貧困、痲痹……的狀態；並且這些人如果已當了父母，則更使其子女陷於無教或誤教；再就其自身說，年長而猶未得到教育機會，則終身將成爲被支配、被壓迫、被剝削者。基於這些理由，所以非首先把機會均等給每一成年男女不可；而且進一步提出要求，所均等的機會不只是基本的、初步的，還應該是各級各類的全部的機會，俾埋藏在大量文盲羣中的各種天才，得以儘量發展，不因其年長與貧窮而有所阻抑與限制。

大衆化的要求，本來也應該包括兒童，只因子女失學趕不上父母失學的問題更嚴重更急迫，正如醫病，必須先救治稍一躭延就要死去者，所以把大衆化的目光首先集中在失學的成人身上了。至於失學兒童有義務教育負責，那倒不成其爲理由，因爲失學成人所受的基本教育，在意義上也正是義務教育。

(二)擴展教育方式之路——社會化

和「教育大衆化」同時提出來的口號還有一個，就是「教育社會化，」因爲兩者是有其聯帶關係的。

爲什麼我們底教育不能大衆化？爲什麼沒有錢就不能入學？這在教育底方式上說，是因爲從外國搬來的一套洋學堂的做法，有種種的束縛限制，把教育拘囿在一定時間和一定空間的狹小籠子裏，形成一套固定的、牢不可破的傳統，根本不許那些窮人接近。雖然從淸末就喊普及，而到今天，到小學以至於大學，那一所學校門口不張貼着「有錢者請進！無錢者滾開！」的無形規章？這就是鐵的事實，證明教育不能適合中國底社會，自必然和中國底勞苦大衆絕了緣。

再具體來說：把高度工業化的、資本主義社會中的教育，一箍腦兒搬運到我們這個落後的，貧窮的農業社會來，已經是大問題；再用硬性的、呆板的、整齊劃一的法令章則，使其在氣候、物產、風土、人情千差萬別的廣大土地上，成爲一套不能伸縮、不許變異的機械制度，如何能不與中國底社會由杆格而脫節呢？

社會教育有感於此，所以想儘量推倒教育與社會之間的牆壁，在做法上不再走抄襲模仿的道路，要因地制宜、因人制宜，從實驗創造入手；可以把教育送上門去，可以巡迴流動，可以用各種工具打破空間的限制，可以用各種團體組織打破班級的束縛，這種種，都是爲了使教育在中國社會裏能生下根去，能和中國底社會水乳交融，能使教育發生社會的作用，能使社會因教育而不斷地進步。這要求就比較單單致力於失學的人們都能受到教育，更進一步了。正因人是生長在社會裏的，社會是左右人的大環境；如果大環境不進步，縱然每個人都受到教育，還會被不良的社會所控制。這正是社會教育底進步處高明處。

基於此種要求，遂想在中國社會裏建立起無數大大小小的「社會中心」(Community Contor)來，以實現全盤教育的社會化。不論是各級各類的學校也好，民衆教育館、圖書館、博物館、講演所、劇場、……也好，各按其所處社會環境之條件與需要，充分發揮自身所能致力的社會化的活動，每一活動之過程都是向內吸收而又向外放射，吸收的是社會底問題，放射的是把問題吸收進來而又經過消化、研討、證驗的有效結果。這樣做，便眞的成了繼續不斷向社會放射教育的中心。社會由此而改造，人才也由此而培養。抗戰期間，教育部命令各級學校兼辦社會教育，後來索性把「兼辦」改爲「辦理，」似乎頗有此意；翻閱當時的令文，不難理會。

只要承認這要求是合理的，則檢討每一學校或教育機關之成效，都只有就其所處社會之一樁一件的進步事實來衡量。

(三)刷新教育內容之路——生活化

由前兩種要求逐漸逼出了第三個，就是「教育生活化。」因爲「教

育大衆化」的口號喊了若干年，依舊是個口號，其關鍵不僅在於制度上和做法上忽略窮人，拒絕窮人，而更在於教育者沒有能夠眞正理解窮人底生活，使教育底內容和其生活發生聯繫，以充實其生活，改造其生活。雖然談教育理論時，常常提到生活，而做起來，則把生活忘掉，只一味教人識字讀書，絕不想到那些窮苦的男女識了字讀了書對其實際生活並無用處，更忽略了那些窮苦的人因爲生活窮苦才不能夠識字讀書和不需要讀書的事實。千字課或民衆讀本，不論編得怎樣精美，在那些窮的人看來，終究是飢不能食，寒不能衣的玩藝兒。

再就「教育社會化」看，上文說到的向內吸收和向外放射的問題與材料，無往而不是生活；不光是生活，而且是大衆底生活。這些年來，不論學校或機關未能成爲社會底中心，不就因爲沒把握住這一點嗎？

所以「教育生活化」的要求正是由事實逼出來的進一步的覺悟。然則那些失學的成人究竟過的是什麼生活呢？平教會在定縣的實驗，認識了一部份；鄉建院在鄒平的實驗，也因爲看到了一部份。前者所認識的是：貧、愚、弱、私；後者所看見的是：無組織，無科學。雖然都只是一部份，並且還有人批評定縣不應當把四者平列，而應該把貧窮看作根本，但畢竟是看見大衆底生活，想往大衆底生活上用力了。

教育本來是應該而且必須往生活上用力的，但是不論科舉時代，又不論洋學堂時代，一貫地迷失了路向，整個地忘記了生活，把教育用作裝飾去了，用以提高身份地位去了。所以一談到教育，就是識字、讀書、寫文章、下考場、得文憑（舊日名曰「功名」）一套脫離大衆生活的把戲。社會教育爲貫徹其大衆化，社會化的要求，才重新把向生活上用力的這條路線尋找回來，並且作循此路線努力的試探。這說來雖然可笑，畢竟是一大進步了。

向生活上用力，尤其是向大衆底生活上用力，自然會造成種種優良的結果：一是只要大衆底生活眞能逐漸進步了，也就是教育底作用陸續發揮，教育底理想陸續實現了。二是生活有進步了，那些失學而痲痹的人，自然會逐漸覺悟到需要而非受教育不可了。三是生活有進步了，那些因窮苦而失學的人，自然會因有飯吃、有衣穿、有餘暇而能夠受教育了。遠之如英國，近之如蘇聯，其佔國民大多數的勞働者之和教育發生關係，不是因爲那些人底生活進步，使其既需要而又能夠受教育了嗎？不過人家底生活進步，是由工業革命或共產革命來的，我們在北伐之後，想用三民主義的革命來變動一切，也就是使人民底生活隨三民主義的展開而進步，那末，社會教育也就頗有意於把握住這一套來配合它，所以其內容從四面八方一致往地方建設這條路上發展。四面八方，是有從合作組織入手的，有從民衆自衞入手的，有從農業改良入手的，有從鄉村衞生入手的，有從地方自治入手的，……。地方建設，則是促使大衆生活進步之綜合名詞。這些都說明，我們底社會教育，由要求對象與方式的擴展，逼使着向大衆底生活上深入了，開始搔到癢處了。

（四）扭轉教育方向之路——民主化

要從來就脫離生活的教育再回頭深入到生活，這在教育自身，已經是一大革命。革命，豈是容易實現的？況且國民革命軍底北伐，未到山東，就爲帝國主義者製造五三慘案而擋住了。由這一例，說明外力如何在阻撓中國底進步。中國本身呢？既有數千年底封建傳統，在政治、經濟、社會、倫理、思想……各方面，都爲濃厚的封建色彩所籠罩，眞要想把三民主義的理想展佈開來，擺在面前的重重難關，卻又不易打開。這是不許可中國向進步處發展的內力。再一想到中國淪爲列強底次殖民地已有一世紀之久，內外兩種用力交流融匯在一起，自然使中國底進步要求更成可望而不可卽的夢境。在此情勢下，教育將怎樣去配合建設以改善人民底生活呢？

說到人民底生活，在帝國主義與封建傳統雙重桎梏之下，只有極少數在政治、經濟兩方面取得優越地位的人，會感覺得舒適滿足。這種

人底子女,通過脫離實際生活的教育,獲得裝飾身份的文憑學位,就可以飛黃騰達;他們對於教育底現狀,當然是感覺無往而不如意的。至於社會教育所要「大衆化」的那大多數窮苦失學的勞働者呢,他(她)們手胼足胝,而不得一飽,其生活遂非貧、愚、弱、私和無組織、無科學所能概括,所能找尋到根本;根本上使他們有貧、愚、弱、私和無組織、無科學這些弱點的,是帝國主義和封建傳統在壓迫他們,剝削他們;如果沒有這兩大力量底壓迫與剝削,他們也就不會在政治上、在經濟上、在教育上都是無產者了,自然也就不會有這些弱點了。前文說定縣和鄒平對於大衆生活的認識,只是一部份,而未及整體,也可說未觸及根本,即以此故。

社會教育底路線既已發展到「生活化」這一步,而大衆是在受壓迫,受剝削的這樣一種悲慘狀態之下生活着,然則它可以閉起眼睛來,不承認這種事實嗎?不從這種嚴重的事實上想辦法嗎?

嚴重的事實雖然存在已久,而更鮮明地暴露出來,卻起於抗戰。抗戰,一面是爲了打倒帝國主義,爭取民族的獨立,另一面是爲了建設一個自由平等富強康樂的新中國。對外,是以武力抗強暴;對內呢,要建設中國使其走上現代化之路,則必須首先剷除現代化的障礙。障礙是什麼?就是上文所說政治、經濟、社會、倫理、思想、……各方面的封建傳統。正因幾千年來的強固的封建傳統,對於現代化的種種要求,不論是一點一滴,都處於恰恰相反的地位。既然兩者敵對,則一定要拚個你死我活,現代化之路才能打通。因此,對內的建設也正是革命。這種的革命,是剷除封建傳統;反轉來說,是要中國整個現代化;再具體地鮮明地說,就是要中國全盤民主化。

社會教育提出的第一個要求——教育大衆化,本來就是純粹從民主化的觀點出發的,其方式的社會化與內容的生活化,都是爲達成大衆化之鵠的的。及至時勢演進到對內對外的革命都爲了爭取民主的實現,於是社會教育便毫不遲疑地要充當爭取民主的先鋒,要領導那些被帝國主義和封建傳統所壓迫、蹂躪、剝削的勞苦大衆起而爭取政治、經濟、教育各方面的民主,尤其是政治與經濟,因爲這兩者不民主,教育是不會民主的,教育的大衆化是不會實現的。可是各方面的問題在聯鎖着,其他各方面的民主化又非以教育的民主化爲其基礎不可,於是社會教育只有在領導那大多數落伍於教育圈外的人爭取政治、經濟民主化的過程中,來實施民主化的教育了。一定要這樣做,才是切合現實的生活化,才是向內吸收,向外放射的社會化,也才是打破各種條件的澈底的大衆化。由這裏可以認識,有了民主化的要求,才把我們底教育扭轉到正確的方向上。

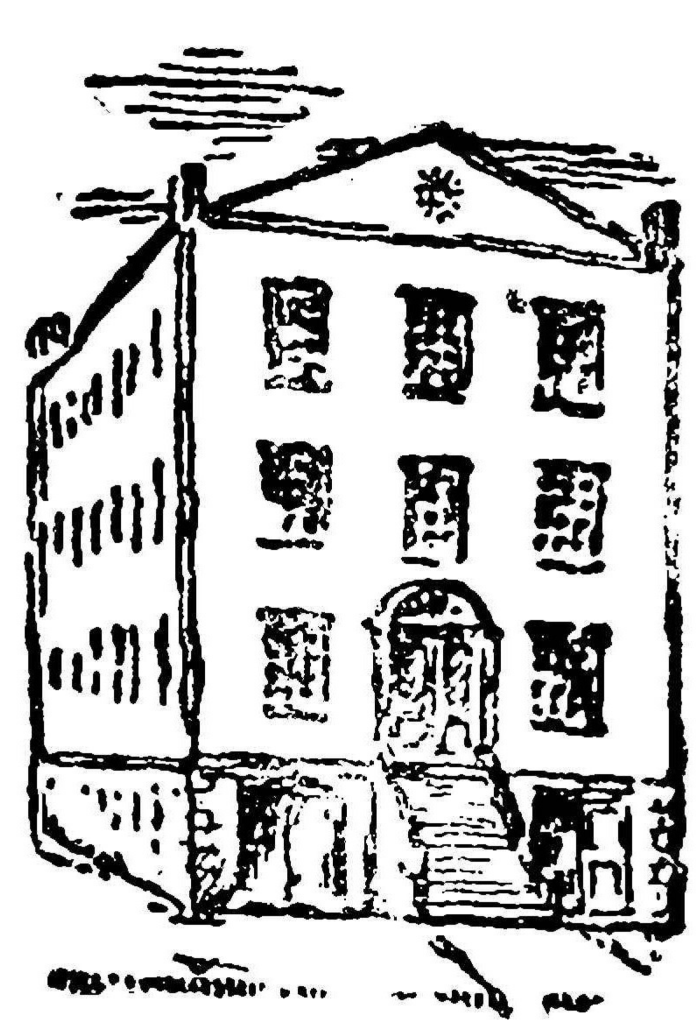
舉例來說,陶行知氏領導的生活教育社,本爲了實施「生活教育」,到抗戰後期,「生活」之意義、目標、內容形成了革命的、戰鬬的、爭取現代化與民主化的進步的一套,則「生活教育」立卽成了革命的、戰鬬的、爭取現代化與民主化的教育。這,就是客觀環境給社會教育用紅筆鈎劃出來的路線之更進一步的發展。

(五)曲折紆迴的路線如何走?

本文提出了中國社會教育底四個目標:教育大衆化、教育社會化、教育生活化、教社民主化。四者是客觀環境使其逐漸發展來的,並非同時產生的。大衆化注重對象,社會化注重方式,生產化注重內容,民主化注重方而。一開始只提出了前兩個,後來才發展到第三個,再後來才發展到第四個。沒有第三個,則前兩個完全落空;沒有第四個,則不僅是盲目的,而且是危險的。什麼危險?假如光有前三個,不也可以走上專制和法西斯的道路嗎?所以四者具備,整套的目標才成熟了、完備了、息息相關了、體系嚴整了、色彩鮮明了、把握住時代了、能居於領導地位了。

一定要經過幾十年的時間磨鍊,才逐漸發展成這麼一套,可見教育是受制於時間和空間的,也就是爲時間空間所決定的。時間和空間

(下接第三三頁)



民衆教育館的實施問題

許公鑑

民衆教育館這個機關，是我們大家所熟知的，同時也是大家所忽視的，既為大家所熟知，應當有以引起大家的注意，何以乃為大家所忽視？這種矛盾的現象何以發生？如何調整這種矛盾的情形，而使民衆教育館的本有性能露色發光？這是本文所要討論的目的。

一 民衆教育館的時代使命

民衆教育館為大家所熟知，確非虛有其名，而實因其有可貴的身世，所謂可貴的身世，無論在中國或世界，都由於時代的要求而為應運的產兒，它實負着重要的時代使命。今略述其要者數端於後：

(1)為教育改造運動的柱石　學校教育的制度，到今日已達到高度的機械化，其流弊已達於極點。如受教的學生，施教的場所，教育的內容，教學的方法等，都遵守一定的規制，不能稍有踰越，實不足適應今日社會化、大衆化、生活化的多邊的要求。前進的教育思想家，因此發出教育改造的呼聲。首先在教育制度上打破機械的束縛，而提倡自由的學習。如有所謂「三館制」的提倡，即在學校中主張設立圖書館、科學館、體育館，使學生跳出班級制度窩臼，而在社會化的教育環境中自由學習。又有所謂「拆牆主義」的提倡，即主張拆除學校的門牆，把教育開放給社會大衆，使每個人民有享受教育的機會，發揮教育大衆化的精神，同時也是使教育接近社會生活，從實際人生經驗中受教育，這也合於教育生活化的原理。這種改造運動，不但中國有之，如歐美也有所謂大學推廣運動(University Extension Movement)可說遍及世界。更進一步在英美有教育公社 Educational Settlement 的產生，日本有鄰保館的設置，與中國的設立通俗教育館而演進為民衆教育館，同樣是適應這教育改造運動而為學校以外的具體的社會或新教育機構，這個新機構產生，使社會化大衆化生活化新教育的設施，有獨立的據點，有發展的基礎。這個機構的發達與否，也可以斷定教育改造運動的命運前途，所以我國的民衆教育館實負有偉大的時代使命，而為教育改造運動的柱石。

(2)為社會教育實施的核心　我國實施社會教育的機關雖有多種，但在推行社會教育的初期——民初時期，即以通俗教育館與補習性質的夜學校為主要的社教機構。到民國十七年將通俗教育館改為民衆教育館以後，即以民衆教育館為實施社教的中心機關。如民國十九年教育部所訂的「改進社會教育計劃」中規定民衆教育館為實施及試驗的中心，而於圖書館、體育場、演講所的設施，則規定和民衆教育館連合一氣。又民國二十七年七月國民參政會開會時，政府提有「各級教育實施方案」一案，其中規定「每縣應設一民衆教育館為全縣之社會教育中心機關；省應按照行政督察區劃分為若干民教輔

導區，每區設民衆教育館一所。」又民國二十八年一月教育部舉行社會教育討論會，所議：「確定社會教育制度系統案」中有「各縣應設民衆教育館一所：……而為實施社會教育之中心機關」又說「民衆學校民衆教育館為實施社會教育之主要機關，圖書館、博物館、科學館、體育館、戲劇音樂院為社會教育之輔助設施」以後民衆教育館規程於民國二十八年四月正式公佈，即明文規定「民衆教育館實施各種社會教育事業而負有輔導各該地社會教育發展之責」由此可見民衆教育館在制度上規定為實施各種社會教育的綜合機關，而居於各種社教機關的領導地位，且普遍設置而負推行輔導的責任；自為實施社會教育的核心。社會教育事業的發展與否，設施的有效與否，要以民衆教育館的成敗為樞紐。

(3)為新中國建設的動力機　教育的功用，在改善生活，社會教育的任務，當謀整個社會人民的實際生活的改進。所謂政治，就是管理衆人之事，也就是管理衆人的生活。政治與教育，原是一個目標，兩種功夫。一件工作，兩種力量。政治猶如工作機，而教育則為動力機。僅有政治而無教育，其工作機的推動必無力。雖勉強轉動於一時，決不能「自強不息」的轉動無已。我國今日已走入憲政大道，今後一切建設責任，應由人民自己擔負，最基層的縣政建設，所謂管、教、養、衛、等地方自治工作，都須人民自發自動的自力為之，才可期望新中國建設的成功。可惜前此頒佈的「縣各級組織綱要」中，對於民衆教育館的地位未加注意，使原有的縣民衆教育館工作，無法展開，以致一切縣政設施，徒具軀殼而無靈魂，祇有形式而無內容，數年以來的失敗，不能不使吾人大大警覺。因為民衆教育館是實施全縣社會教育的核心，也就是培養民衆建設智能的大本營。今後要推行地方自治，完成縣政建設，必須認清民衆教育館實為其動力機，應當積極謀其發展，以發揮其功能。

民衆教育館不僅在教育改造上負有時代的使命，並在社會改進上肩荷重大的責任。不僅是教育制度上釐定了它的重要性，而在事實要求上逼着它是一個當代的紅人。所以民衆教育館是值得大家注意的一種新興教育事業。

二　民衆教育館的設施現狀

民衆教育館負有時代之使命，其重要性固已為吾人所深知，但今日民衆教育館的設施狀況如何？談到此地，不免令人大失所望，大喪其氣！今從幾方面來檢討。

(1)就民衆教育館的作風來看　民衆教育館原為打破學校門牆的一種社會式的新興教育機構。可是就一般的設施狀況來看，不知是否由於施教人員仍有傳統的教育觀念在作祟，還是由於民教館的所謂「館」這一名辭有毛病，以致一般民衆教育館的作風，不外乎下列三種姿態：

第一、辦館而不辦教育　既當一個館長，當然要想法把館辦好，既當一個館員，也當然要把館務處理好，這似乎不成問題的。不過一般的錯誤，只知注意館的表面形式，而忽略了館的內容精神。因此對於館舍的建築，場所的布置，簿冊圖表的陳列，以及書籍儀器等設備，都能盡善盡美，應有盡有。關於館內的事務，文件的來往，也無不處理得井井有條。外來參觀的人驟觀之下，無不交口讚頌，譽為優良，但一究其實際，並無真實的教育活動，民衆學校終年不辦一班，書報室不過是藏書庫，陳列室不過是保存所，講演廳雖設而常關。對於民衆的生計健康問題，更如風馬牛不相關，向在不聞不問之列。似此徒具形式而無內容，徒辦館而不辦教育的作風，自無怪社會上視民衆教育館為裝飾品，而不加注意了。

第二、有教育而無民衆　較為進步的民衆教育館工作人員，知道民衆教育館應辦的工作，知道擬訂計劃，知道逐一實施。但普遍的現象，乃為有教育設施而無受教的民衆。如辦民衆學校而學生只有數人，開

圖書館而每日閱書者不滿十人。舉行講演會找不到聽衆，設置展覽室找不到觀衆，辦運動場沒有人來運動，諸如此類的情況，使工作人員也感覺心灰意懶，興趣索然。推究其原因，由於教育設施限於館舍以內，而未能佈及社會，教育活動與實際生活脫節，而不合民衆需求。因此雖有教育而民衆既不感需要，又覺不便利，只有各行其是，不相聞問了。

第三、限於點而不及面　更進步一點的民衆教育館工作人員，知道民教館的工作，不能關於館內，應當推及社會，於是有所謂施教區，推廣區的設置。這種做法，工作自較切實，設施自易見效。不過所謂施教區，大抵廣不出數里。所謂推廣區，不過只辦一二事。可說徒有其名而無實際，因此民衆教育館的工作，也只限於小範圍以內，比之所謂全縣的廣大區域，可說是一個據點罷了。若衡以規制所定普及全縣社會教育的重任，實有負職守。所以這種限於點而不及面的作風，雖較前二者稍有進步，但也不過五十步和一百步之別罷了。

（2）就政府對於民衆教育館的措施來看　從政府歷次對於民教館的規劃來看，都把民教館看作實施社會教育的中心機關，尤其是民衆教育館規程的頒佈，更具體的規定民衆教育館的重要責職，已如上述。不過計劃儘管是計劃，法令儘管是法令，而實際的設施如何？我們還有加以檢討的必要。

第一、從經費方面看　依照民衆教育館理想的任務說：它應負一縣或一行政督察區社會教育推行的責任，它的事業費和設備費當然需要一筆大數目，同時它的工作人員須任用專才，當然應有較高的報酬。可是一考諸實際，據教育部歷年統計，全國民衆教育館每年經常費平均數，在民國十八年每館經費爲一、九五二・八元，到二十九年也不過爲二、二二〇・九元（以後因物價高漲不便比較）每月平均數都不到二〇〇元。試問以這麼微小的經費，能辦什麼事業？能聘用什麼人員？無怪乎民衆教育館類似破廟，其一、二館員類似看廟道人了。

第二、從人員方面看　依照民衆教育館規程的規定，一個縣市立民衆教育館應設四組，少則二組，每組設主任一人，幹事若干人，合計最多不過十人。試問以這樣少的人員，何能擔負全縣社會教育實施的重任。況根據教育部統計的事實，民國廿六年全國民衆教育館職員人數，平均每館四・四人，到三十三年每館平均仍爲六・八人。這包括各級民衆教育館而言，若就縣立民衆教育館的實況看，往往只有二、三人，距法令規定，尚相差甚遠，這可以見到政府忽視民衆教育館的眞實態度了。

第三、從推行計劃看　依照民衆教育館規程的規定，每縣市應設立民衆教育館一所，以爲實施全縣市社教的中心機關，每一行政督察區應設一省立民衆教育館，輔導各該區社教實施事宜。無論這數目是否足夠，姑不具論，即以此標準來估計，我國現有二千餘縣市，一百多個行政督察區，即須設民衆教育館約二千到三千所。但據教育部統計民國三十三年度全國民教館還只有一千一百四十八所。據我所知道的事實說，四川省是中國最大的省分，而祇有一個省立南充民衆教育館，再負有供給教材教具兼有示範性質的國立中央民衆教育館，成立不久，即告夭折，迄今未聞恢復的消息。這也可見政府的對於民衆教育館的推行，是否有誠意了。

（3）就社會所受的影響來看　民衆教育館的作風，既如此注重表面，不務實際，活動稀少，範圍狹小，而政府的態度又如此忽視民衆教育館，經費人員都微乎其微，要以民教館擔負普及教育建設社會的責任，自有類於螳臂當車，決不可能。因此一個縣立民衆教育館創設幾年，往往爲數里之內的民衆所不知，或者只知其名而不知其爲衙門抑爲廟宇？或則只知其開會演戲，是一個遊戲場所，對於人民生活休戚，毫無關切。一個館的所在地，垃圾照樣亂堆，迷信照樣盛行，文盲照樣充斥，盜竊照樣時起，人民照樣窮苦，災疫照樣流行，橋梁照樣傾圮，道路照樣不平。因此一個地方有館無館，對社會無絲毫影響，館的興廢民衆自感不

到痛癢，社會人士遂無人注意館務發展了。

三　民衆教育館的實施新路

根據以上所述，我們誠然承認民衆教育館的使命重大，值得大家重視。但事實上一切措施未能發揮其功能，殊難滿足吾人的期望。於是逼得吾人發生兩種感想：一種是取消民衆教育館而代以新機構，一種是保存民衆教育館而改變實施的方法，作者今應編者之約，就題作文，謹提出實施的新途徑。其實亦包括改革制度之意在內，特其名稱未易耳。

(1)建立新觀念　革命必先革心，要關民衆教育館實施的新路，首應大家建立新的觀念。無論政府官員或是社會人士，尤其是教界名宿，必須打破傳統觀念，具有開明見解，認淸設施社會教育，是一種教育改造運動，是一種社會改造運動，尤其在今日民主時代，平等社會，是最合乎大衆需要的一種新教育。因此多方力求發展，去除一切障礙，最具體的表現，至少有下列之點：第一、釐訂普及計劃，切實見諸施行。如每一縣必需設一縣立民衆教育館，每一行政督察處必需設一省立民衆教育館，逐年增設，限期完成。第二、設立訓練機關，培養足量專才。民衆教育館是實施各種社會教育的綜合機關。它的工作人員，自需各項專門人才。政府應依據全國實際需要，設立訓練機關，培養各級各種的足量人才。有計劃的訓練，有計劃的任用。庶使事得其人，才當其用。第三、根據事業需要，籌措充裕經費。民衆教育館既負了普及全縣社會教育的責任，縣的區域有大小，人口有多少，當不能如往昔依館的等級而定其經費的標準。應當根據事業需要，訂定實施計劃，依照計劃支配人事，編制預算。採量出爲入的原則，籌經費，而不規定經費限額儘錢辦事。以上三點固須政府負直接責任，而社會人士的熱誠贊助，教界名宿的協同提倡，亦爲成功的要道。

(2)締造新系統　現行民衆教育館的失敗，最大的關鍵，可說是在於制度的不良。這可分兩方面說：第一、既稱一個館，顧名思義，它的組織系統，自然注重館內事務的分掌，而忽略了社會上教育的設施。因此只有行政系統而無事業系統。如現制民教館的組織分總務教導藝術生計等部組，都是館內人事的分配，至於教導藝術之下有何實際事業，則無具體的規定。在這種組織之下，無怪乎只辦館而不辦教育了。第二、現行民衆教育館的組織分部，不依一定標準，而依經費規模的大小任意增減。如省立民教館規定設總務、教導、生計、藝術、研究輔導五部。其中總務生計兩部以工作的內容區分；教導、研究輔導兩部以工作的方法區分。而藝術則以教學工具區分，極不一致。又如縣立民教館則少研究輔導一組，又可依等級不同，而少設一組或二組。完全任意增減，並不顧事業的需要如何。難怪其工作不着邊際，形成不死不活的局面。我的改革辦法，要民衆教育館發揮他的功能，必需建立新的系統，而成爲事業的系統，而深入民間，擴及全縣。其辦法如下：

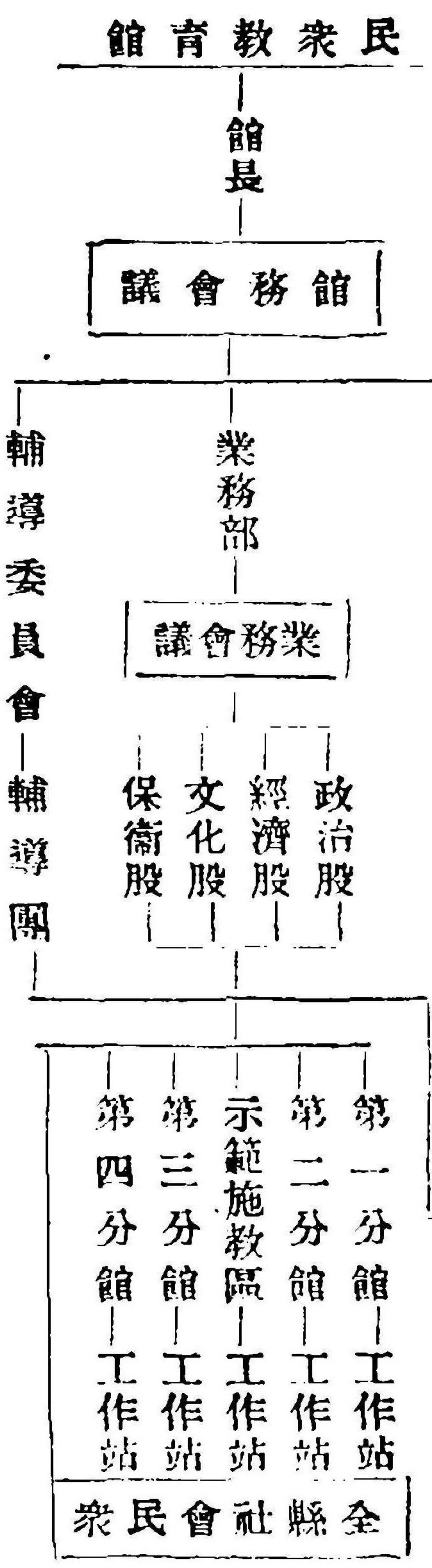
(一)每一縣立民教館於城區設總館，於各鄉鎭設分館，各保設工作站。

(二)總館與縣教育局取得政策上的配合，與縣社教師資訓練機關及其他社教機關取得工作上聯繫。分館與中心國民學校及鄉鎭公所互相配合，密切聯繫。工作站利用國民學校民衆茶園等公共場所實施工作。

(三)總館設示範施教區於城郊，負一鄉鎭直接施教之責。並與有關社教機關組織輔導委員會，下設輔導團或巡迴施教隊。示範施教區所得經驗，即傳達於各分館效法施行。輔導團或巡迴施教隊由示範施教區工作人員抽調組織，並得徵聘其他社教機關人員加入。其中包括各種專才，巡迴各鄉鎭施行輔導。其任務可有三：甲、示範輔導；乙、補充施教；丙、考察調查。

(四)館的組織系統，應注意計劃的統一完整，事業的平均發展，工

作的密切連繫,竊擬一草案如下:



(五)省立民衆教育館應設社會教育實驗區,研究實驗施教方法。並設巡迴輔導團,輔導各縣市立民衆教育館的設施。

(六)中央應設中央民衆教育館,編制教材教具。

(3)採取新作風　有了新機構,必須新做法,才能發揮新精神,民衆教育館的新作風,可分下列三端來說:

第一、教育與政治配合　根據國家建設方針,地方自治綱領,從事管教養衛的建設事宜。如組織保甲,舉行鄉民會議,掃除文盲,提倡衛生,興辦水利,修築道路,改良農事,提倡副業,組織合作社,舉辦自衛團等,都與鄉鎮公所的地方建設,配合進行,而為政治設施的動力機。使三位一體的國民教育工作,賴民衆教育館的推動而完成。

第二、教育與生活一致　教育活動完全透過民衆生活,就人民生活需要,因勢利導,予以教育。如施行衛生教育,生產教育,都先根據民衆實際需求而着手做起。由民衆個別需要而逐漸推及大衆需要。由生計衛生而逐漸推及自治自衛,以至讀書識字。必先民衆有自發自動的要求,而後順勢教之,不復徒自外鑠,勉強灌注,反遭民衆拒絕。

第三、實施與輔導連鎖　要使一個縣立民衆教育館發揮其教育功能及於全縣,必須採取實施與輔導連鎖辦法。即一面施教,一面輔導。這可分兩方而說:即一為總館示範區直接施教,而對各分館則輔導之。一為民教館自己施教,而對其他各教育機關則輔導之。在施教時所獲心得,以為輔導的依據;在輔導時所遇困難,即謀施教的改進。這樣連鎖進行,使功效相得益彰。

(4)完成新使命　民衆教育館的產生,既是負有教育改造的使命,使教育社會化,大衆化,生活化。自須以改造整個社會,改善全體民生為目標。況中國正在實行民主憲政,從事新中國的建設,民教館亦應以完成此項任務為依歸。所以今後民教館的成績考查,應根據這個使命,訂定考查標準。具體的說:如考查政治建設的成績,應看民衆組織的成效如何?民衆集會的能力如何?公共事業的辦理如何?如考查文化建設的成績,應看民衆識字的人數如何?應看文化事業的發展如何。如考查經濟建設的成績,應看合作社發展情形如何?農事改良的成效如何?民衆副業的提倡如何?人民對於科學生產的了解和態度如何?如考查保衛建設的成績,應看環境衛生的設施如何?民衆健康的進步如何?地方自衛的組織如何?民衆武力如何?地方治安情形如何等等。總之要看一個地方各種建設事業,和人民文化水準,生活狀況,是否因民教館的設施而增進多少?與國家建設的計劃是否配合而有效?以為考核的標準。這樣才能發揮民衆教育館的功能,完成它的新使命。



社會教育與中等教育

方惇頤

中等教育在世界上是老牌的學校教育，和現階段所謂社會教育本是最不相投的。這裏把社會教育和中等教育相提並論，似乎不合時宜。不過，只要我們肯蠲除成見，遠矚未來，把握今後教育的正確路向，那麼，就不難體會到這兩者非得關聯起來不可。爰述管見所及，就正於教育同仁。

一　教育的變質與社會教育的代興

教育對個人說，是生活的歷程；對社會說，是社會的歷程。在原始社會裏，生活方式非常簡單，大家勞動，大家消費，教育即寓於勞動實踐之中。這種教育是以全民為對象，以現實生活為內容，以整個社會為場所，以全體福利為目的。這是原始社會的教育形態，也是人類教育的本來面目。後來由於民族經驗的增加，社會生活的變化，乃有學校制度的產生，教育被偏促於學校的小天地，為少數特權者所佔有，和現實生活脫節，和社會大衆絕緣，逐漸失掉其本質的意義了。

其在我國，受教育向來被解釋是讀書，而讀書則是士大夫階級所有事，以遂其獵功名圖資格的目的。自前清廢科舉與學校以來，教育制度雖是大變。而科舉精神依然殘留，教育內容既與社會現實生活無關，也就不為人民大衆所需要了。

為了矯正學校教育形式化的缺點，發揮教育應有的功能，乃有社會教育的提倡。就其在現階段的使命來說，這是一種教育改良運動，也是一種社會改造運動。它把教育權從特權者手裏還諸大衆，它把受教期限延展至終身，它拿整個人生活動作為教育的內容，它靈活的運用各種方法，使教育普及全社會，並透過教育的力量以完成社會的改造，以此之故，社會教育絕不是學校教育以外的點綴品，而是負有革新全部教育的使命的。不如此，對於教育改造固然不能達到目的，對於社會改造更不能發生多大作用。

因為社會教育是一種教育改造運動，是一種社會改造運動。首先受此影響而改造的，在初等教育一段產生了國民教育制度。國民教育的理想，是要把兒童教育與成人教育合併辦理，把學校教育與社會教育打成一片，在管教養衛合一的安排下，完成地方建設。可是國民教育推行多年，因受種種條件限制，距離理想尚遠。這固然說明了傳統觀念的障礙勢力，同時也證明了單祇局部努力是不夠的。中等教育把握着全部教育制度的樞紐，現在由於時代的要求，初等教育階段既然起了變動，中等教育也非隨之革新不可了。

二　社會教育何以有賴於中等教育

在未論列中等教育應如何向着社會教育的路向改造以前，且來說明中等教育和社會教育究竟有什麼關係。我國自興辦中等教育以

來，一直走着學校教育和社會教育分立的路子。在一方面，社會教育的種種事業限於人力財力，不得大量發展；另一方面，中等教育不以社會爲對象，只是關起門來教書，也難完成其功能。其實中等教育和社會教育本是互相依存的關係。現在先看中等教育可能貢獻於社會教育者是什麽？

(1)幹部人才的供給　推行社會教育需要大量幹部人才。這種人才那裏來呢？環顧各級學校，小學生年紀尚小，見解不足；大學生人數太少，理想過高，惟有中等學校學生質和量都最適於擔負這種責任。各種社教工作的中下級幹部大都可以仰給於此。社教高級人才的培養雖然屬於大學專門教育階段，但仍須先有中等教育爲其訓練基礎，可見中等教育實在是社教幹部人才供給的源泉。

(2)學校設備的利用　現在各地教育經費都很支絀，社教經費尤感困難。過去一縣中主要的社教機關，是民衆學校、民教館、圖書館等，不特數目寥寥可數，而且內容大都空虛，以之擔負全縣社教推行的責任，實在是心餘力絀。中等學校的設置總算比較普遍，各種設備也較國民學校充實得多。所以由中等學校來辦社教，可以得到設備利用的方便，推行上當較易爲力。

(3)革新風氣的倡導　社會風氣之壞由來已久，於今爲烈。中等學校的青年是國家的瑰寶，社會的中堅。他們大都朝氣蓬勃，見義勇爲，具有革新社會的魄力與勇氣，歷史上每一次社會革新運動，都以青年爲中心力量。社會教育既是一種社會改造運動，若得中等學校青年參加其間，發生一種表率和示範作用，那麼，社會風氣的改革才有加速成功的希望。

(4)地方文化的提高　社會的進步有賴於地方文化的提高，而地方文化的提高需要知識分子爲之領導與推動。中等學校在地方上常居於教育界中堅地位，實爲新文化傳播的中心。所以要提高地方文化就須要中等學校起領導作用，放射作用，從「學校」社會化進而使「社會」教育化。

三　中等學校何以有賴於社會教育

在上節裏，說明社會教育如何有賴於中等教育，現在再從另一方而看中等教育又如何少不了社會教育的助力，下面分四點來說明：

(1)環境力量的薰陶　現在一般中等學校都是以青年爲對象，他們每天在校受教時間不過是數小時，其餘時間都與社會大環境接觸，如果社會環境不良，儘管學校教導如何小心，仍將大大減低效率。而且社會與學校理想不一致，尤有使青年造成兩重人格之虞。在學校是善良的學生，在社會也許是鄙劣的公民。由此可見中等學校要完成其功能，非有進步的社會環境不可。

(2)辦事能力的習練　中山先生說得好：「人生以服務爲目的。」青年學生尤應有服務的精神，辦事的能力，爲大衆謀福利。這種精神能力的培養不是課堂上幾小時的教學可以成功的，一定要使他們從實際生活中去體認，藉現實環境來激發。辦理社會教育使青年接觸社會，親近民衆，正是最好的習練機會。

(3)社會需要的配合　現時一般人都覺得學校與社會脫節，學校所造就的人才不合社會的需要，以致學非所用，用非所學。中等學校學生辦理社教，可以深入民間，洞悉實情，以社會實踐的經驗歸納爲結實的理論，更以理論研究之心得改進實踐的活動。這樣訓練是切實的，生動的，不僅能適應現狀，而且足以應變。

(4)青年個性的適應　青年個性頗有差別，已爲近世心理學者所公認。學校課程通常是以某一時代某一國家認爲最重要的一部份爲限。因此之故，對於每一學生的性能和興趣總難充分適應，完全滿足。社會教育則不然，範圍既廣，方式又多，青年學子大可運用心思，別闢天地，以補平常課業之不足。所以中等教育要適應青年個性，又非辦理社

會教育不可。

四　社會化的中等教育的建設

社會教育和中等教育關係之切，已如上述。中等學校對於社會教育無論爲「兼辦」或「辦理」都不免有主從之分，還不是理想的辦法。今後發展的形態，應該是社會化的中等教育，所謂社會化的中等教育，不僅指學校能成爲社會生活的縮影，與學校的設施要適應社會實際的需要，而且應撤除學校與社會的藩籬，使學校成爲社會教化的中心。中等學校要眞正做到這一步，需要各方面的改造——從任務、對象、課程、教法、設備、乃至行政組織等等，都要貫通這種精神，針對這種需要。茲分別說明於次：

(1)培養幹部提高文化　我國的中等教育向來偏重升學準備一方面。假如中等學校的學生大部份升學，猶有可說。可是事實上不升學者卻佔多數。不升學的學生中，畢業於中學的固苦無適當出路；就是職業學校畢業的也因爲社會生產事業的不發達與學校訓練的不切實，常常發生就業的困難。

現在，我們的國家已踏上計劃建設的階段，建國工作須從基層做起，纔能啓發民衆的自覺，引起民衆的自動。以此之故，急需大批受過中等教育的幹部人才，散播於基層社會，以喚起民衆，組織民衆，訓練民衆，領導民衆，推行政令，推動建設。今後的中等教育必須從升學準備的壓力解放出來，以培養地方建設幹部爲第一任務。

其次，中等學校不但要培養地方建設幹部，而且要提高社會文化，成爲社會教化的中心。現在新縣制的組織已安排好國民學校和中心國民學校的地位，前者是一保的文化中心，後者是一鄉(鎭)的文化中心。那麼，自此而上至一縣或一省分區，當然也需要一個文化中心。這個較高一級的文化中心是什麼？應當是中等學校。文化中心的意義，指明它是政教合一的樞紐，推進建設的動力，教育輔導的據點，提高文化的源泉，改造社會的先鋒。中等學校既是地方建設幹部之所從出，在地方文化上必然要起領導的作用，這是中等教育的又一任務。

(2)青年大衆機會均等　按現行學制，中等教育的對象是受過國民教育的十二歲至十八歲左右的青年，而教育機會均等又爲三民主義教育的基本原則。徒以我國國家財力不足，人民富力單薄，四年義務教育尚未完成，中等教育之普及自然更談不到。但是對於學力達到標準的，不應再以經濟、年齡、文憑等限制，把他們擯於中等學校門外。至於絕大多數年長失學民衆，僅受四個月或八個月的義務補習教育，距離現代國民所應具備的最低限度的教育水準當然甚遠。他們都是有職業的分子，不能以全部時間入學。我們也應爲他們供給繼續進修的機會。

不寧唯是，由於提高地方文化水準的要求，單祇教育入校的學生——不論其爲青年或成人，都是不夠的，一定要以整個社會爲對象，撤去學校的門禁，以各式各樣的方法，把教育送上門去！中等教育應當擴大對象，有教無類，機會均等。學校既爲大衆而存在，社會當因教育而光明。

(3)課內課外，學用合一　現行中等學校課程的最大缺點，是太過整齊劃一，不能因地制宜，過重書本教育，不能學以致用，而且通常把課內作業和課外活動分成兩截，師生的活動不出教室與書本，有意無意間視課內工作纔是正課，出了教室以外都是分心之務。實則課內活動與課外活動原屬一體，只是學習方式不同。從一方面看，課外活動是課內活動的演繹，以定式課業爲核心，向室外展開，就是所謂課外活動，更向校外擴大，就是所謂推廣事業。從另一方面看，課內活動是課外活動的歸納，從課外實踐和推廣工作中，得到種種經驗，可以拿到課室檢討和整理。這樣內外貫通，學用合一，纔是完整的教育進程。

至於調查社會需要，採集鄉土教材，也是課程社會化的要着，其理

由顯而易見,毋俟贅說了。

(4)從做上學互教共學 過去所謂教學,只注重教的一方面,自從教授法改爲教學法以來,施教的立腳點纔逐漸轉到學一方面。但是這樣還不夠,學本於「做」所以須得把做放在教學的中心,在做上學,在做上教。現在一般中等學校通用的課本講演法雖不能完全廢除,但除課本講演外應多用參觀、調查、實驗、設計、閱讀、討論等方法。這種做學教合一的過程當然不是關起課室門所能完成的,必須以大自然大社會爲教室,做到老學到老。

其次,社會化的教育過程既不是學生各別進行的,也不是教師指揮一切的,而是集體協作的,互教共學的。在社會化的教學中,大家有共同的目標,對團體負責,對團體貢獻。做教師的不僅在教同時也在學;做學生的不只在學,有時也在教。這樣互教共學,師生協進,實現了社會化的目標。

(5)門戶開放,物盡其用 我國學校教育向以門戶森嚴,閉關自守爲其特色。無論校舍或設備都未能充分利用。一天上課不過幾小時。就是在上課期間也有許多校舍場地是空着的。譬如禮堂除了集會以外就很少利用,在體育場上課時教室也就空着,在教室上課時體育場也空着無用。這眞是物力上的大浪費。

現在,「學校重地,閒人免進」的虎頭牌總算除下來了,希望更進一步把各種場所開放給民衆利用。教室也就是成人教室,禮堂也就是民衆會堂,體育場也就是民衆體育場,校園也就是民衆公園,校醫室也就是民衆診療所,圖書館可闢一民衆閱覽室,科學館可將通俗的部分開放參觀,農場工場應將研究成績向民衆推廣,其餘幻燈、電影、播音等更是社會化的教育新工具。中等學校的一切設備應當做到「地盡其利」「物盡其用」的地步。

(6)設推廣處,組社教會 現行中等學校的行政組織,大都於校長之下設教務、訓導、事務三處。校長及各處主任雖然可以將其分內的工作社會化,但於推進社會教育輔導地方教育等,仍不可無相當的機構,擔負統籌計劃與執行之責。現行法令規定中等學校應設社會教育推行委員會,由校長聘請校內外人士若干人組織之,就是顧到這種需要。不過一般委員會的組織往往徒具形式,無人負責。社教委員會雖有主任幹事爲實際負責人,但以地位關係對於工作分配是否調度順利,頗成問題。

爲求社教推行機構健全有力起見,似乎應當另添一個和教務訓導事務各處平行的推廣處,和社會教育推行委員會分任其責,前者是學校本身的,後者是聯結外力的;前者偏重發動與執行,後者着重設計聯絡與輔導。委員人選最好能包括本地重要社教機關與建設機關的代表,各機關學校對於社教工作如何分工,如何合作,於此得到協議,那麼,工作重複或步驟衝突等毛病既可免除,工作效力自然大大增加了。

鄉村社會教育之實驗研究

陳大白



一　前言——實驗工作之發展

我國鄉村社會教育實驗之興起，不過是近二十年來之事，其原因可分為內在與外鑠兩方面；在內在方面，中國新教育的確是走錯了路，「他教人離開鄉下向城裏跑，他教人吃飯不種稻，穿衣不種棉，做房子不造林，他教人羨慕奢華，看不起務農；」（陶行知：中國鄉村教育之根本改造）而社會教育亦集中在都市發展，所有事業設施不過是錦上添花，而鄉村沉寂崩潰，形成貧愚私弱之惡疾，此種偏枯，亟待改弦更張，因之大家熱烈的主張社會教育的重心應該轉移到鄉村，所謂鄉村社會教育就成為社會教育新闢的園地了，同時，在外鑠方面，丹麥的農民合作教育與墨西哥的農民生活教育的成功，也給予中國鄉村社會教育莫大的激發，因為丹麥在國運衰微之時，已經用農民教育拯救了丹麥，以合作運動挽回了經濟的危機，卒之丹麥復興了民族，卓然獨立於世界，其次，墨西哥也用教育促進革命，解放文盲，並推行鄉村文化輔導工作，卒使經濟萎縮文化落後之墨西哥鄉村人民的文盲掃除了，生活水準提高了，完成其自由平等富裕之建國理想。

因為教育重心有轉移之內在需要，加之外來成功事實的激發，所以當時鄉村社會教育運動即勃然興起，確定了教育的新動向，在當時開創的著名實驗事業：

（1）陶行知先生所創的曉莊師範是生活教育實驗之策源地，首先把封鎖在城市裏的教育解放到廣大的鄉村，把少數人享受的教育解放給大多數人民，對傳統教育的一大挑戰，而為教育改造之先聲，「一二八」以後又創造了工學團，實施「工以養生，學以明生，團以保生」更進一步的推翻了現有教育制度了。

（2）中華平民教育促進會從國外到國內倡導平民教育，掀起了軒然大波。十五年後即放棄了運動，從都市轉移到鄉村，作專精之研究與實驗，起初，選擇翟城村為鄉村實驗區，繼即擴大區域，以整個定縣為實驗單位。

（3）江蘇省立教育學院之民衆教育運動是隨着國民革命而興起的，為了研究實驗鄉村民衆教育之制度方法與事業設施起見，先行創辦農民教育館與黃巷實驗區，繼即擴充為北夏實驗區，惠北實驗區，以區為單位，更作普及推廣之研究實驗。

這些，都是站在純粹的教育立場，根據了鄉村社會與民衆的實際需要，運用社會教育的方法，而謀農民生活上之政治經濟與文化之改造與解放，不過鄉村社會教育是空洞的，必須以鄉村農民生活所需之各種建設為內容，否則教育是落了空。同時，鄉村建設為了推動社會建設農村，又必須以社會教育為原動力，因之形成社會教育與鄉村建設之合流，非但中國社會教育社在第三屆年會時，以「由鄉村建設而復興民族」為討論中心，並且教育、農業、合作與鄉建機關聯合舉行了三

次鄉村工作討論會,觀摩研討,給予鄉村工作人員莫大的興奮當時鄉村建設機關之興起,有如雨後春筍,其最著稱的:

(1)徐公橋鄉村改進區是中華職業教育社最早成立的鄉村改進機構,目的在普及教育,充裕生計與改良娛樂,並謀鄉村之整個改造,繼之設立的有黃墟農村改進區,善人橋農村改進區,顧高莊農村改進區與滬郊農村改進區等。

(2)山東鄉村建設研究院是培養鄉村建設人才,實驗鄉村建設事業的大本營,先後在鄒平荷澤設立鄉村建設實驗區,運用教育方法,推動社會,組織農村,建設鄉村政治經濟衛生與文化各種事業,因之鄉村建設代替了地方自治,與鄉村社會教育契合為一了。

(3)此外如金陵大學之烏江農業推廣實驗區,燕京大學之清河鎮社會實驗區,齊魯大學之龍山鄉村服務社,北平大學農學院之農村建設實驗區等亦各就其學術立場,從事鄉村改進之局部試驗。

總之,社會教育與鄉村建設是兩面一體的事業,社會教育是方法,鄉村建設則為目的,二者由合流而向着同一目標上邁進,在抗戰以前,這許多事業的確是轟動一時,在學術上奏有相當成果,不幸抗戰軍興,此種新生教育都燬於炮火,因為戰事做擾,不得不作暫時的沉默,現在,抗戰已經勝利,近二三年來,鄉村社教事業又呈復興狀態,如國立社會教育學院在棲霞山設立社會教育實驗區,江蘇省立教育學院在無錫恢復了民衆教育實驗區,上海市教育局先後在浦東設鄉村教育實驗區,滬西設民生教育實驗區,去年聯合國文教組織在華召開遠東區基本教育會議,中外教育專家會集一堂,研討中國基本教育問題,並赴各實驗機關參觀,更於鄉村社會教育莫大之興奮,最近並得其資助在平京錫川等處設立基本教育實驗區,美國援華專款又撥一部作復興農村之用,因之鄉村社會教育呈現着燦爛的遠景,鄉村社會教育更有新的前程了。

二　實驗機構之建立

因為實驗事業是不拘陳軌,在研究實驗過程中,自由覓取途徑,所以鄉村社會教育機構之建立,並無一定的方式,作者觀察許多事業實驗機關曾作綜合之分析,可以「學校中心」「教育館中心」「實驗區中心」與「社團中心」的四種方式。

(1)學校中心　這是學校式的社教事業設施,以學校為中心,實施鄉村學校教育,並進而推行鄉村社會教育,在表面上雖仍因襲學校,讀書,教育等舊觀念,但其內容卻是大大的革新了,在這方面,有三種學校值得報導的:

平民學校——當初平民學校或民衆學校原來是失學民衆補習教育設施,可是發展到後來,由畢業校友組織同學會或校友會,一方面施以繼續教育,一方面發展地方建設事業,因即成為社會教育活動之中心,定縣實驗區的平校同學會以及一般民校之校友會在鄉村建設運動上已呈現着卓越的成果。

國民基礎學校——是廣西實驗普及國民基礎教育的機構,採三位一體制,以政治力量為主,經濟力量及社會的力量為輔,在國民教育運動史上具有光榮的一頁,啓其緒者原來是曉莊師範的中心學校制,作者主持洛陽實驗區亦創民衆基礎教育制,以鄉村學校為鄉村改造之中心;至於普及推行則為新縣制,頒布後之國民教育各國民學校均設有民教部,辦理鄉村社會教育事業,在行政上佔了重要地位,給予原有鄉村學校之解放。

鄉農學校——是鄒平實驗區鄉村建設工作的大本營,推動鄉民改造之中心,也可說這是為鄉村各種程度各種職業各種年齡之人民而敷設之學校或社會式及適應各種需要的教育組織,同時,此是一種政治組織,經濟組織,社會組織,後更名為鄉學村學處為以學為中心,而完成鄉村建設事業。

(2)教育館中心，教育館是採用館舍式而實施綜合式的社會教育設施。這是地方教育的中心，民衆精神生活的中心同時也是社會建設的中心（林宗禮——民衆教育館實施法）自江蘇省立教育學院創辦高長岸與社橋兩實驗民教館機動的推進鄉村社會教育後，民教館就下了鄉，成爲鄉村文化建設之中心，非但解放了學校的藩籬，並且切實與農民生活相配合變成有機體的教育活動機關，後來各省縣也設立農民教育館，辦理農民教育事業。

(3)實驗區中心——農民教育館事業設施雖是比較民衆學校爲開展，但是鄉村社會教育之實施應以整個鄉村爲場所，若專在館內或館附近工作，這是不够的，其次，鄉村是靜態的，農民是固定的，鄉村社會教育應該作有計畫的實施，決非僅做表面工作的都市式民教館所能奏效，因之區場式社會教育即應運而生。其在社會教育方面除國立社教學院社會教育實驗區，江蘇省立教育學院民教實驗區等著稱外，山東上海等省市以及江蘇各縣多設立民教實驗區，在鄉村建設方面除定縣鄒平實驗區外，他如徐公橋鄉村改進區，烏江農業推廣實驗區巴縣鄉村建設實驗區等，也建立鄉村改造絕有力的機構。

(4)社團中心——以上三種機構都是定型的，未能發生神速的機動力，是賜予的，未能與農民生活膠固的凝結着，以發揮教育的力量，所以在鄉村改造高潮聲中，又產生了社團中心的機構，這就是大家認爲新奇的鄉村工學團與農村念二社。

鄉村工學團是陶行知在上海提倡生活教育而設的機構，將工場，學校，社會打成一片，產生一個改造鄉村富有生活力的新細胞，這純粹是鄉村民衆自動的組織，實現「工以養生、學以明生、團以保生」的生活教育，以上海工學團，紅廟工學團等爲最著稱。

其次，農村念二社是部爽秋所創，造這是民生本位的教育設施，從經濟立場由提倡士貨而復興農村，成爲促進鄉村民衆活動，改造鄉村社會的總機關，其最有名的是金家巷念二社，組有織紡團，編藤團，種植團等，確是打破傳統的觀念與機械的組織，而爲一種新興的教育設施。

三 實驗單位之劃訂

鄉村社會教育實驗是有計畫，有步驟的科學工作，實驗區的區域究竟多麼大，應有明確的規定，作者根據過去已有之事業實驗，其區域單位可分爲村、鄉、區與縣四種：

(1)村單位：村單位實驗即鄉村社會教育實驗，以一村爲單位，如黃巷實驗區之黃巷村與洛陽實驗區之呂廟村，即爲其代表，黃巷是無錫近郊的一個工藝化農村，全村一百三十戶，人口七百八十八，由黃巷實驗區施教三年，完成政治教育文化三種建設之實驗，結束後改設黃巷自治協助處，交由地方自己管理，呂廟村係北方農村的代表村，洛陽實驗區以教育爲本位，試驗基本教育制，強迫徵學制，與傳習導生制，以閃擊方法，一年內完成村單位教育之實驗，翌年即擴充至九村，繼續作聯村實驗。

(2)鄉單位：村單位實驗之範圍小事業少，推進固較簡易；但是區域太小了，難免捉襟見肘，因爲農村改造是整個的，決非一村所能單獨解決，所以村單位實驗是不够的，因之有若干機關即從事鄉單位之試驗，如徐公橋鄉村改進區以徐公橋爲試驗區，山東省立民衆教育實驗區以祝何鄉爲工作區，國立社會教育學院社會教育實驗區也選定江甯縣棲霞鄉爲區域，各就其教育經濟，政治與衛生等建設，從事鄉鎮單位之實驗。

(3)區單位：區單位的鄉村社會教育實驗是比較大規模了，北夏實驗區即選定無錫縣第十自治區爲試驗區域，全區畫爲六分區，除總部外並設五支部，分掌各鄉鎮實驗事業，因爲區域廣，對象多，事業實施易于顯著成效，尤其是經濟建設不受地理之限制，生產既多，經營亦較合算，所以烏江農業推廣實驗區即以安徽和縣第二區爲區域，由各鄉

組織農會，聯合起來設立辦事處，推廣農業生產，兼辦教育衞生等事業，直至今日，依然業務開展而爲今日歷史最久的實驗區。

（4）縣單位：縣單位是由區單位擴充的，原來中國的縣即由鄉區村莊所構成，不僅是行政區域的單位，而且是一個社會生活的單位，定縣與鄒平兩實驗區一早即從事縣單位之實驗，因事業實驗著有成績，引起行政當局之注視，因將江甯、蘭溪、荷澤、衡山、定縣、鄒平等改爲實驗縣，從事縣政建設實驗，山東省設立了鄉村教育輔導委員會輔導各縣設立鄉村教育實驗區，江蘇省政府也曾擬訂了江蘇省各縣縣單位鄉村民衆教育普及辦法，但未見諸實行。

四　實驗事業之分析

鄉村社會教育事業之實驗是要根據鄉村民衆實際需要而設施的，因爲各實驗區的鄉村社會與農民生活多不甚相同，而實驗者之學術立場亦各有差異，所以事業實驗亦有輕重繁簡之別，大體說來，可分爲文化教育、經濟教育與政治教育三種：

（1）文化教育　文化教育是指農民知識之習得，與運用及藝術活動而言，這是鄉村社會教育的本體，促進鄉村建設之原動力。其重要事業可分爲民衆學校、圖書閱覽、與藝術活動三方面：

民衆學校是學校式的教育設施，所有社教與鄉建機關都以此爲重要事業，原來民衆學校是肇始於平民學校，其制度，教材，教法等，定縣實驗區早就作創造的研究，自改稱民衆學校後，黃巷實驗區北夏實驗區更作精深的實驗，今日之民衆學校或民教部成人班大都遵此辦理。

圖書閱覽是社會式的教育設施，理想的鄉村應該設有鄉村圖書館，但是中國鄉村文化太低，還沒有發展到如此程度，至於書報閱覽室，讀書會，巡迴文庫與壁報等，則甚普遍，如北夏實驗區的讀書會，定縣實驗區之巡迴文庫，與金家巷農村念二社之普及教育車都是卓著成績。

藝術活動是鄉村社會教育最好的工具，可是大家還沒有切實的注意及此，如電化教育（電影，播音，幻燈，）因爲器材經濟關係，尙未發展到鄉村，農民戲劇除定縣實驗區有所創作外，餘無可言，至於民衆音樂、藝術、國樂、歌曲等亦多零星點綴，尙未能發展眞實的效能。

（2）經濟教育　經濟教育之作用，是在增加設施教育的機會，培養新經濟的組織而爲農民生活所迫急需要者，其事業可分爲合作事業、農事指導與副業經營三方面：

合作事業：合作是一種事業，也是一種教育，差不多所有教育，建設，農業實驗機關均有此種設施，在過去，定縣實驗區對於縣單位合作經濟制度完備的建立了，高長岸農民教育館的茭白運輸合作社與鄒平實驗區的棉花運輸合作社，都也奏有特效，他如儲蓄會，小本貸款，簡易倉庫等各機關亦多有設立，惟成效尙未顯著。

農事指導根本就是農事教育工作，其實驗程序爲技術改良，示範表證，與普及推廣，定縣實驗區，江蘇省立教育學院對於農作物，園藝品種改良，病虫害防治與農具改良等均有專精的實驗，示範表證亦有表證農家示範農田等設施；至於農業推廣，則爲各實驗機關普遍工作，而以烏江實驗區利用農會推廣農事爲最著成效。

副業經營，爲農業副業包括家畜與農村工藝，家畜改良如猪、鷄、魚、蜂等，定縣，無錫，鄒平等實驗機構均作高級的試驗，農村工藝如竹器，籐柳，藁桿，草毯，毛筆，扇骨等北夏實驗區洛陽實驗區也擴大經營，裨益農家經濟不少。

（3）政治教育是包括鄉村改進、醫藥衞生、與保安公益三方面：

鄉村改進之工作爲編組保甲，訓練民衆，修橋築路清潔衞生，調解糾紛，改良風俗與查禁烟賭等，黃巷，北夏，徐公橋，滬郊等實驗區即以鄉村改進會爲主體，推行整個鄉村建設事業。

醫藥衞生爲農民生活上最迫急需要者，各實驗機關多設有診療所民衆醫院及種痘，防疫拒毒等衞生運動，國立社會教育學院社會教

育實驗區之鄉單位衛生制度與定縣實驗區之縣單位保健制度，在制度上，事業上均有偉大之貢獻。

此外關于自衞訓練，國術，技擊，警備，冬防，消防以及救貧賑飢，與地方福利事業，也應該以教育方法分別設施，荷澤實驗區的自衞訓練，鎮平內鄉之民團都是很著名，並且在實際上發揮了民衆的大力量。

五 結論——實驗成功與今後展望

憧憬着過去作者對於社教工作人員服務精神的煥發，以及實驗事業之活躍，的確感覺到無上的欣快。委實這許多工作同志都抱着破釜沈舟的決心，在枯寂的鄉村，埋頭苦幹，潛心創造，能以最少的金錢，辦理最多的事業，並由研究實驗而推廣普及，由學術機關的倡導而促進政府當局的注視，各地聞風興起，蔚然成風。形成廣大的農村建設運動。關於實驗成果，見仁見智，毀譽參半，根據個人的結論：

實驗機構從學校中心演變到教育館中心，更進而擴張到實驗區，並在實驗區範疇中充實社團組織，這的確是鄉村社會教育機關在實驗過程中，逐漸開展的一種軌跡，根據實際的經驗，學校中心的機構太機械化了，教育館中心的機構也拘于一隅，比較開展而且顧及全體農民，並作有計畫的實驗的要算是實驗區，再加上社團的組織機動的發展工作，體用兼備，誠為鄉村社會教育完善的實驗機構。

其次，實驗單位已經由村單位，鄉單位，區單位進展到縣單位。村單位之實驗區域未免太小，工作不能展開，縣單位實驗則區域廣闊，事業繁多，工作推進又殊感力有不逮，作者認為最妥適的還是以區為範圍，而以鄉為單位，換言之，即放眼在全區，着手於一鄉，先在一鄉作專精的系統的實驗，然後分年逐漸推廣到全區。

關於事業方面，有些是綜合的，對於政治經濟與文化三方面，作普遍的開展，如定縣實驗區，鄒平實驗區與徐公橋鄉村改進區等，有的對於某項事業有特殊貢獻的如政治教育方面有黃巷實驗區，北夏實驗區與徐公橋鄉村改進區等，經濟方面而有烏江實驗區，高長岸農民教育館與金家巷農村念二社等，文化教育方面有洛陽實驗區國立社教學院社教實驗區與山東省立民教實驗區等。

總之，在過去各實驗機關之事業實驗其成就確是相當的可觀，可是戰後因為遭了戰神的毀滅，所有事業都被粉碎了，復員以後，確是基本教育與社會教育實驗機關迭有興起，但論及事業，未能如以前之活躍，而工作人員之精神也比較以前差得太多了，這固然是八年抗戰把我們的生活拖得太苦，但是時局俶擾不安，人心日趨疲萎，亦為其重大原因，這確是鄉村社會教育發展的一個極大的危機，因之作者特別警覺着今日之從事鄉村社會教育研究實驗之工作同仁應該東山再起，鼓起興趣，以服務社會為職志，學術研究為本務，切實的做一番新興的創造事業，其次從事科學研究與實驗是需要充裕的經費，為了研究為了實驗，那是不能鄙嗇的，現在各實驗機關的事業經費的確是少得可憐，經常辦公開支尚不能維持，遑論專精之研究與實驗，所以我們盼望政治能夠多撥經費，美援項下，農村復興助款亦應善為利用，還有最基本的是要自力更生，烏江實驗區即以經濟建設為中心，就其合作經營利潤之所得，辦理教育衛生事業，就是很好的證例，關于事業實驗，除掉接收過去之經驗，賡續原有工作外，並且繼續創造試驗新工作，在學術深度上下工夫，從事專精之研究與實驗，計畫要有系統的通盤的設計，不要點點滴滴的雜揍，並且各就其特性，適應農民實際生活之需要，在學術作重點的實驗，俾于某種事業有其特殊的成就，最後，抗戰後的鄉村建設運動確是相當的沉寂，目前所迫急需的是要迅即掀起鄉村社會教育之復興運動，因為這是艱鉅神聖的工作，我們社教與鄉建同工固然要以熱烈的情緒揭竿，衆先的積極行動而行政當局，學術專家以及社會人士亦應攜手合作，大家來從事此種運動，使鄉村社會教育更能發揮偉大的教育力量，完成建國基礎的鄉村建設。



從民衆補習教育來討論現行國民學校制度

辛遠

一

聯合國文教會認爲實現和平的唯一有效辦法，是提高全世界人類的文化。因此倡導推行基本教育，使世界上任何民族的任何一個人都要受起碼的基本教育，不至愚昧無知，而引人起覬覦之心，以釀成戰爭。在目前多少人在想盡辦法維持和平而和平還是維持不了的時候，文教會這個理想雖或不免於迂緩，但從理論上推去，恐怕是最根本而最有效的。

退一步講，假如世界和平根本（或至少在這一個世紀內）無由實現，戰爭在相當的時間以後必定爆發的話，那要在這戰亂的世界上能自主地立得住脚，也非要普及教育，提高文化程度不可。普及全民的基本教育，仍是非常重要的。故願就管見所及，來討論現行國民學校制度，以就教於教育界的同仁。

二

基本教育包括適齡兒童義務教育及失學成人補習教育兩部分。我國因過去義務教育離普及程度太遠，所以現在失學成人補習教育的問題相當嚴重；同時現在義務教育離普及程度猶遠，所以將來的失學成人補習教育仍相當嚴重。配合新縣制將小學改制爲國民學校的新教育制度，乃是針對這個嚴重問題而來的。

國民學校負有辦理義務教育及失學成人補習教育兩重任務。一個學校而能有兩個用途，這自然是最經濟而便於救急的辦法。但這制度實施以來快八年了，從眼見耳聽以及文字上對這個制度的批評，都是一致地認爲這制度在失學成人補習教育方面未曾收到效果。這當然不一定是這個制度本身的不好，但既未收到效果，則不能不令我們要問一問：不能收效的原因在那裏？能不能針對這些原因求得解決的方法？假設困難多，求不到解決的方法，是不是可以考慮改革制度？

從創制到現在的國民學校，僅祇有國民學校的名稱，實際上還是當小學辦，有的僅是兼辦一點民教而已。一般民教班雖也有畢業生，但人數有限，不要說質，就是從量上看，與新制度創立之初所預期的數字，也相隔得太遠。造成這結果的原因自然很多，如招生之困難，留生之不易，經費之拮据，成人教育師資之缺乏等等都是。但這些我以爲都還不是關乎國民學校制度本身的問題，除了這些原因而外，在這個制度之下，我們就已辦有民教的學校與招收進來的民教學生而論，其辦理之認眞與其所受到之重視，是否已達到應有的分量？因而其所收到之效果是否能達到普及民衆基本教育的目的？這是很值得研究的。

事實上，許多學校辦理民教都是附帶的事，最大部份的精力還是集中在兒童教育部份。所以未辦民教班的國民學校固不必論，卽辦有

民教班的國民學校，實際上也仍然是一個小學兼辦一點民教而已。說不上是名符其實的國民學校。

此種情勢之造成，也並非從事國民教育者故意如此，反過來說，這一部份人卽使下決心想扭轉這種情勢，也恐怕是心有餘而力不足。鄙見以爲下述兩種原因，是目前失學成人補習教育未能收到實效甚至辦不起的重要癥結所在。

（一）辦理成人補習教育的人員，職責不專。

從心理上講，對於兩個東西的愛好必有所輕重，對於兩種責任的重視也必有所先後。這可說是心理上的自然現象，無足爲怪。失學成人補習教育與兒童義務教育在性質上是不相同的，若要從事國民教育的人員同時兼負起兩種責任，則不輕於此必輕於彼的現象實難避免。加上其他的外在因素，遂造成了現在國民學校仍當着小學辦而忽視了民教的普遍現象。

國民學校既同時負有失學成人補習教育的責任，則在一校中的每個人員，對於這個責任都直接的或間接的有着關係。但事實上差不多的國民學校都僅僅一部份人負起了這個責任，其餘的人對它似乎是毫不關心。實際上，就是這一部份負責任的人對於民教是否能專心致志，也大有問題。我們可以嘗試着從心理上來分析一下：

先說校長吧，校長總攬全校，負總責，當然對於每一樣事情都有責任，何況成人補習教育與兒童義務教育在國民學校中並舉，可以說一個國民學校的校長，他所負的整個責任的一半（至少應是三分之一）就是辦理成人補習教育。可是現在的成人補習教育是否在國民學校校長的心中佔有一半（或三分之一）重量，是個大疑問，這恐怕要作國民學校校長的人自己問問自己才知道。前面說過，這並非是我們故意如此的，由於客觀的情勢，不知不覺間就把民教疏忽了。譬如說，辦理民教，其困難不知要比辦理兒童教育多過若干，而目前教育經費又奇窘，人才也不夠，單祇兒童教育一部份要想辦好已是不易，那裏還兼顧得到民教。因此在現制之下，好在民教祇是國民學校校長整個職責中的一部份，與其兩樣都辦不好，倒不如集中力量將兒童教育這一部份辦好，總算是盡了職責。祇要兒童教育辦理有成績，在責任上說，算是有了交代；在事實上說，也算有了成績。這種心理，從國民學校的本義上看，雖是未能全盡職責，但卻未可厚非，誰個又不想有好的成績表現呢？何況要是一個學校的力量眞不能夠兼顧這兩重責任的話，我們一定要他犧牲了辦理兒童教育的精力，而同時也辦不好民教，反而讓下一代兒童的教育受了影響，這種兩頭失落的事，大家都會認爲是不合算的吧？

其次談到教導主任，教導主任協助校長總攬全校教學訓導之計劃推動改進諸事宜。民教是國民學校的一部份，當然也是國民學校教導主任的一部份責任。然而教導主任職務紛繁，其過去所受教育又多是準備從事兒童教育的普通師範教育，從興趣與專業休養上說，也無疑是偏向於兒童教育這部份。加上前面分析校長心理的許多地方，作教導主任的也常同具。則我們又那能怪他忽視了民教呢？

再次談到擔任民教課務的教師，這些教師多半都是兼任，日天教育兒童，晚間教育成人，而且他們職務的一大部份是屬於前者，小部份才兼及後者。他們也多半是普通師範學校畢業，或祇對兒童教育有經驗，受過成人教育訓練或對成人教育有經驗的很少，在興趣與專業修養上也自然地決定了他們努力的方向，與前面分析教導主任的心理是一樣的。加之他們的工作，單在兒童教育方面就很繁重，對這種事實上與心理上都視爲附帶的民教，當然會不知覺間要忽視些。許多國民學校的民教班教師，是由兒童班教師輪流擔任。這種情形更有點像拉差。試問今天你去教，明天我去教，在教學上怎能銜接？怎麼能教得好？這種拉差附帶上課，教師怎能精神貫注？筆者曾親見一極負責任的教師，當他輪値上民教班課時竟忘記了。但是我知道他決不是故意如此的。

總之，國民學校的制度，雖然行之將近八年，然而其內容——也許說精神更確切些——仍是當小學辦，辦理民教是極少有專人負責的。附帶的責任總是會被放在其次的，誰能從首要的工作上移其精力去作附帶的事呢？除非這附帶的事是出於自願去找來的（若這樣，這事在心理上仍屬於首要的。）這是現行國民學校制度在民教方面未能收到效果的一個原因。

（二）成人補習教育未能受到一般的重視，也未得到從事者應有的努力。

自然，無論教師與學校及教育行政人員在口頭上筆頭上，都決不會對於民教表示輕視的。但事實上，是沒有不把民教放在次要地位，甚而予以忽略的。這是與前一個原因職責不專有着密切的關係。職責上民教既被放在其次，當然心理上對之比較輕視。下面的一些實際情形，可爲例證。

首先以開學放假日期來說，國民學校的兒童教育部份，開學放假日期，早有學校曆鄭重規定。就是沒有學校曆來規定，在習慣上也有個大概的時間。雖有時因特別事故延遲或提前，各校間也容或有參差不齊的時候，但至多總不會差到半月以上。到了習慣上應開學而還不開學，或習慣上未到放假就放了假，那將被認爲非常嚴重的問題，要大受指責或批評。但民教卻就不如此，我們很少聽說過民校有硬性的行事曆，大多是視情形臨時決定。其間伸縮性是很大的。只要在一個教育行政機關所屬之下的學校能有劃一的日期就算很好的了，否則讓各校各自爲政的情形也並非沒有。但這並不會引起多少人的議論或注意——即使是教育行政者與辦學校的人自己。自然，這也是爲了許多困難而並非故意的。如書籍沒有印好，學生沒有招齊等都是。但兒童教育部份卻未見有開學了而書還沒印好的事，招生自然是困難，但早開學學生不來遲開學也未見得就來。

再說辦學者的注意力，目前的小學教師待遇，雖然非常微薄，但仍有許多人願意守住崗位，過清苦生活，朝斯夕斯在努力經營。然而我們一考查其注意力所在，仍是最大部分在兒童教育。假若我們去問幾位作國民學校校長的人，他在一天當中，有多少時間是在思索民教問題？我敢相信，要是答覆是眞實的，其時間必是極少。有時恐怕一天當中對民教問題並未想過。這也並非這些作校長的有意輕視民教，乃是情勢使然。兼負部份責任的教師，其心理大致亦是如此。

目前教育經費（尤其是國民教育）雖然極度貧困，教師的負擔、雖然特別繁重，但是兒童教育方面，我們總還可以看得出：無論在教學、訓導、環境設施各方面，都在求改進。但看看民教，這些努力又有多少呢？

總之，民教在最大多數國民學校中是未受到重視的，能夠按步就班支持下去，辦幾班畢業（不管是否眞算得畢業）已是好的了。這是民教不能接近預期效果的第二個原因。

筆者這樣大聲疾呼，乃是站在一個從事教育者——甚至是站在一個國民的立場，覺得這個施行八年而未能收效的國民學校制度，在今日基本教育普遍地爲世界所重視，而尤其爲我們所必需的時候，要負起普及基本教育的任務——特別是對民教這一部份，實有加以檢討的必要。簡言之，即是這個制度要實行下去，必須澈底加以革新，否則就根本廢去，像目前這種裝點門面，敷衍其事，在事實上未能收到效果，在精神上反要造成一種不良影響呢！

三

在維持目前國民學校制度的前提之下，筆者願意提出一點改進的意見：

根據前面分析的兩大癥結，改進的主要方法，當然第一要使責任得專，第二要提高對民教的警覺。

就責任要專來說，民教教師決不能由兒童部的教師兼任（至少

不能輪流兼任。）普通學校常採輪流上課的辦法，這是不妥當的。在這種辦法之下，責任分散，毫無效果。專任制教學銜按責有所歸，效果易見。

或謂現行國民學校制度，就是在利用兒童的教師兼教成人的經濟辦法，不另增人員而同時又完成了補習教育的任務。實則兼任的工作，要在一個人的精力許可範圍之內，否則是不會有什麼效果的。

我們認為與其大家兼任，不如採用一人專任的辦法。如在時間的分配上有困難的話，那也可採取集中兼任的辦法，就是集中在二三人身上，請其兼任，其餘仍專任兒童教育。這樣雖不及專任的好，但總比分散的輪流兼任，職責要專一得多。

不過問題討論到這裏，又得牽涉到另一問題，就是差不多的教師都不願擔任民教的工作，或至少有作兒童教師與民教教師兩個機會時，大多數恐怕是會選擇前者的。這種情形：一方是為了興趣問題，最大多數的教師都是普通師範畢業的，當然願意從事兒童教育的工作。其次是為了職位保障問題，因為小學部已經略具基礎，多數情形，是祇有擴充而絕少縮減的。職位比較安定，有時容或有調動的情形，而卻少有落空。至於民教部，則基礎未固，班級增減不常，受動性很大，一旦停辦或縮減，原有人員隨之裁撤，即使調職也極困難。因此誰又願意找這個出路呢？其實，興趣問題是可以從培植師資與用救急的知期訓練辦法來解決的，職位保障問題，也可從辦事與用人的原則辦法等方面而求得解決。

其次談到提高對民教的警覺問題。筆者認為國民教育工作者首先要拿出重視民教的決心，下面幾件事是必須儘速設法做到：

一、民教工作要在短期內有顯著進步的成績表現。民教之所以不為人重視，其無甚成績表現是其原因之一。假如短期內能有顯著進步之成績，可以一新視聽。從事教育者、與一般社會人士，乃至受教之民眾，對民教之看法，自有一番不同。然而要辦到有成績，非責有所專不可。

二、國民學校本身應特別注意促使民教在學校內之地位與兒童部分受到同等之重視。自然，民教與兒童教育因為性質上之差異，各種教導設施自亦不同，但需要教導，需要在教導上求變化，求革新，則是一樣的。例如各種團體活動，無疑的民眾與兒童的活動方式決不會相同，但在不同方式活動的情形下給以活動的機會，則是應當的。決不能視民教學生若化外，好像他們除上那規定的幾課外，與學校其他一切事全無關係似的。要使得民教也是學校中重要的一部，得到應得的地位，這樣，民教的學生學起來才有興趣，民教的教師教起來也才有勁。

三、教育行政當局要有對民教與兒童教育一樣重視的實際。經費用人督導等各方面，都應對民教工作特予加強。試以督導工作為例，目前教育行政機關對於各校民教班的視導是顯然不夠的，今後必須對民教工作設置專門的視導人員按期至各校詳細視察輔導。

四

以上是筆者個人對於今日國民學校制度的一點陋見，茲再申述兩點，來結束本文：

一、本文所提意見，是在現行國民學校制度不變的前題之下作的。

二、本文特別強調重視民教，乃是由於過去和現在民教之太被忽視，並非說我們對於兒童教育太過重視；是要提高民教的重視來追趕對兒童教育的重視，而不是減低對兒童教育的重視來重視民教以求其平。具體言之，如拿經費人力來說，是要增加經費人力來辦理民教，而不是移用兒童教育的經費，硬減（指不可減而減）兒童的教師來辦理民教，這樣是挖肉補瘡的辦法；果如此，今日的兒童教育辦不好，則這一批兒童長大了又是失學民眾，那掃除文盲的補習教育（進修性質的補習教育不在此限）將永遠辦不了。這種製造出失學民眾又來給他們補習教育，是事倍而功不能及半的事，對於國家的損失和危險實在太大了！



國民學校民教部的困難問題

芮秀芝

建國的巨大工程,必須廣大的民衆參加,才可奠定穩固的基礎。可是在目前,多數的人心,還在愚昧散漫中生活着,不能發揮出偉大的力量。因此國民教育便把成人教育提到與兒童教育同等重要的地位,即每個國民學校(包括中心國民學校)均應辦理民教部。然而事實上大多數學校,均付缺如,即或有,也是有名無實,考其原因固多,但爲篇幅所限,僅能就其較重要者,略述如次:

一、專業人材問題: 失學民衆補習教育,自有其特殊性質,「略識之無」的塾師,固然未能教得好;未受民衆教育專業訓練的教師,也不能勝任。常見一般的學校,往往把最差的教師,擔任民教部,或者由全校教師輪流教學,這實在是民教部缺乏成績的主要原因。這固然由於一般人忽視民教,而其最根本的原因,則爲缺乏此種人材,故目前教育當局,須注重民教人材的訓練。訓練科目,應有教育社會學,民衆教育概論,比較民衆教育,成人學習心理,成人教材及教法,民衆部實際問題,及實習農工藝等科目,使其學理技藝,俱臻上乘,確實能夠擔負起教育大衆的責任。不過以上所述,尚偏於理論上的研究,學習,其他更需要能夠適合民衆生活的各種應用知能。因爲欲使民教工作,能夠順利進展,必須使民衆對教師有良好信仰,始能傾心敬慕,熱心向學。欲有此功,端賴乎教師能在平日解決民衆的生活問題,使民衆因受惠而起感恩與向學的觀念,不以上學爲命令而感到苦痛或規避。這種實用的知識與技能很多,例如醫藥、衛生、飼養、育嬰、求帖、書契、婚喪、息訟、彈唱、技藝之術,若能通達,再施以耐心的啓迪教化,其收效之大,常非正面的施教,所可比擬。故民衆教師,實需多材多藝。欲使全國普奏大功,政府頗需專設民教師資的訓練學校,或在師範學校內,另設民教師範班;並在普通師範科中,增列民衆教育,爲必修科目,大量培養民衆師資,然後民教工作,才能有長足的進展。

二、課程問題: 民衆教育的目標,不僅傳習其通用文字;並且要予以道德訓練,使成良好的公民;予以生產技能的訓練,使成爲經濟建設的主力軍;予以建國的各種知能,使成爲健全的國民。而在事實上,一般學校民教實施的結果,僅能給民衆以文字的傳習。故課程應增加道德、生產、健康,及科學的知能的訓練及傳習,這樣才可以完成民教的使命。

三、教材教法問題: 因民衆教育歷史的短淺,故關於教育民衆的理論與技術的研究,著作甚少,致民教部教師,無所適從,只好用機械的注入式教學法,故不能獲得教學效率。或拿教學兒童的材料與方法來教導成人,也不適合成人的心理及要求,所以也就不感興趣。故關於成人的教材教法,學習心理,及施教的實際問題,亟需展開廣泛而深入的研究,推行此項工作,須從左列各點着手:

(一)由政府編輯一部民教指導叢書，大量印發各省市縣國民學校教師，以爲自行研究的參考。

(二)當社教運動週及各種有關機會，應盡力掀起民教運動的狂潮，鼓動全國從事教育工作者，注意民教理論及技術的研究。

(三)民教部教師要加強自我教育，實際體驗獲得的理論，和由試驗得來的方法，切實抓着男女成人的心理，隨處顧到男女成人的生活要求，使他們學其所用，用其所學。因而明瞭生活卽教育，教育卽生活。並將心得寫作報告，公開發表，以供民教工作者的參考研究。

(四)由政府獎勵「各級國教研究會」從事民教研究，並將研究結果發表，以供民教工作者的參考。

四、經費問題：民教部既然規定與小學部立於平等的地位，當然應有他獨立的經費，始能有同樣的成績表現。目前一般學校民教部的經費頗少，或多從小學部原有經費內撙節開支，以致許多事項，無法進行。故今後政府或地方應撥發或籌募民教部專有經費，有了固定經費，自可聘請曾受專業訓練的教師，添置必需的設備，供給學生應用的紙筆、簿籍、茶水、燈油、及舉辦社教活動等，得能順利推行，成績自可斐然。

五、行政組織問題：國民教育的特點，是把義務教育與失學民衆補習教育並列的實施。而目前一般國民學校，僅有小學部，少數學校的民教部，又多係附設性質，在學校行政組織上，毫無地位，致無專人擔負民教部的計劃，實施與發展的責任。且小學部的學生，每以主人翁自居，對民教部學生，加以種種侮蔑，學生間存着一種嫉視和抗鬬的觀念，所以容易發生衝突和齟齬，結果必至喪失民衆對於學校的信仰，或反增其仇視與憎惡學校的心理。爲避免此種缺點，應確定民教部合理的地位，尤其在規模較大的學校，其行政組織系統上，應分小學民教兩部，各設主任一人，分掌兩部教導事宜，或於教導主任下，分設小學部及民教部指導員各一人，以期職權分化，各司專責。遇有關兩部的事項，由教導主任與兩部教導員共同會商，妥善解決。此外民教部每班亦應設級任一人，擔任主要學科的教學，並處理班級以內的訓導事宜。

六、招生問題：都市的國民學校民教部的招生，雖不如鄉村那樣困難，但均須酌量採用下列方法，以期有計劃的掃除文盲：

(一)宣傳：舉行識字運動，挨戶勸導，開放學校，及舉辦民衆福利事業等，可使民衆明瞭教育的價值，發生求知的需要而自動入學。

(二)鼓勵：鼓勵有時比宣傳力量還來得大，如中心人物的倡導，先送其應入民教部的家屬及僱工入學，獎勵攜伴入學，及優待在校與畢業學生等，均足以鼓勵民衆樂於入學。

(三)調查：用以上方法，可使一部份民衆自動入學，但是究竟能有若干人來入學，則須師生會同地方有關人士，負責調查，以作強迫入學的根據。凡十二足歲至四十五足歲失學民衆，均應按保甲詳細調查其姓名、年齡、性別、職業、程度、家長姓名，每日較休閒的時間，家庭人口數、經濟狀況、及失學原因等，以作分期強迫入學或緩學的標準。年齡在十五足歲至三十五足歲的失學而家庭經濟較寬裕的民衆，應儘先強迫入學。

(四)強迫：採用上述方法，對於執拗頑固的民衆，效用很微，因此不得不實施強迫入學。根據調查凡應入學而未入學者，先個別通知並榜示姓名，然後再加勸告，如尚不能入學，則商請地方機關會同警告及傳喚，並限其卽日就學，如仍無效，則罰以相當數目的罰金或罰相當時日的勞役，處罰後，仍應責令入學，倘再故違，可予以更嚴重的處罰。

七、留生問題：當開學的時候，民教部學生每多濟濟一堂，大有人滿之虞，過了幾週，便逐漸減少，發生「門庭冷落」的現象，所謂「風吹一半，雨落全無」實在是最好的形容，爲什麼會有這種現象？如何設法來補救？

(一)民教部應與小學部享受同等待遇，有專任教師，有適合的設

備及環境，凡學校舉行種種活動，民教部學生亦有參加機會，這樣可以鼓勵學生對學校發生興趣，而不致中途退學。

（二）校址應便於民教部學生的來往。

（三）上課時間應在民衆休閒的時候。

（四）教材及教法要適合民衆心理及需要。

（五）規定學生出缺席的處理辦法，並嚴格執行。

（六）附設娛樂部及托兒所，以增民衆的學習興趣及效率。

（七）配合政治力量辦理，亦可幫助留生。

（八）學校如能認眞辦理，亦可減少退學的人。

八、施教方式問題：　民教部學生，往往因生活，職業，家庭，心理及學校位置等問題，而不能按時入學。因此，僅採用班級教學的方式，效果實在太低微了，故應採取多種方式。才可達到掃除文盲的目的，如巡迴教學，小先生制，連環教學團，通衢要道設置識字牌，辦理民衆壁報，民衆圖書館，民衆問事處，示範農場及示範家庭等施教方式，均應儘量採用。

九、繼續教育問題：　我們辦理民教部，在短短的幾個月中，即是先生學生都不缺席，先生努力教，學生努力學，但所教學材料，也是很有限的。民教　學生，各有職業上的牽累，從繁忙中省出時間讀書，殊爲難得，不管獲得的或多或少，總是可貴的。倘若畢業之後，與書本絕緣，與學校斷了關係，不僅不得進步，而且連已學得的，也難保持。初級班畢業者，未必一定升高級班，即是升高級班，也不過再有六個月至一年的受教育的期限，充其量能夠學習多少？因此我們以爲舉辦畢業生的繼續教育，無論就那一方面言，都是很需要的工作。如利用民教部畢業同學會來組織讀書會，舉行各種競賽，辦理職業補習教育，擴大舉行各種集會，開放學校，及舉行通俗講演等，均可使其繼續不斷的受教育。

十、續學問題：　民衆已上課滿二分之一以上的時日，但確因家庭、職業、及其他特種原因，必須中途休止學業，因而自動請求休學者，就必須允許其續學。續學的處理，本甚簡單，當其請求休學時，應由學校給予修業證明書，將修業期限及學業操行成績，詳細記載，待下期民教部開課至相當時期，與其修業時期銜接時，即可持此證明書請求入學。但民衆以生活的關係，休學以後，便很少機會復習，所習各科，難免遺忘，故其續學時間，應提前兩週，以便有機會復習舊課。

十一、政教合一問題：　國民教育是適應時代需要而產生，它的特質，是一洗政教「分道揚鑣，各行其是」的塵垢，使兩者密切的聯繫起來，要以政治的力量，來發展教育；而以教育的力量，來協助地方自治的推行。但在目前學校教職員，往往「孤高自賞」不屑與政治人員接近，而鄉（鎭）保自治機關負責人員，亦多「顢頇無知，」對於教育，不很明瞭，並且爲了兵役、工役、糧食等，已經忙得無法應付，關於教育工作，認爲是學校分內的事，與他並不相干，因此關於經費的籌措，失學民衆調查，和強迫入學等，都袖手旁觀，不予協助，致民教部辦理各事，都非常困難。所謂政教合一，政教聯繫，還是一個空名。故今後政府對地方自治人員的選任與訓練，須特別的注意，務使其明白新縣制理論的精義與管教養衛及政教合一的眞諦，確能協助學校作發展便利民教部的推行。而學校教職員，亦宜捐除其成見，而能誠心的作個地方自治的基幹，確實的擔負起教化民衆的責任，幫助地方自治的推行，庶能完成新縣制的實施，奠定建國的基礎。

十二、其他：　以上已將民教部的各種問題，大體予以論列。至若實際進行時的複雜事項，眞所謂經緯萬端，殊難預料，其最大的問題，如對民教法令的視爲空文，各校民教班級的實屬虛設，具體說來，即是有些人認爲民衆教育，不甚需要，與實際的困難太多，無法辦理，他們認爲即或勉強招來學生上課，也只是教幾個字，講幾課書，說一些有關國家觀念、民族意識、和道德訓練，及其他普通常識等，都是不能當飯吃的，簡直沒有用處！並且認爲中國的民衆，泰半是農民，而農民每天勞作，則極爲

繁忙,整日的跟鋤頭等農具,結不解緣,並且整日生活在田野間,若不受「民衆教育」則實是「息事寧人」,殊不知他們這種觀念實是一種極大的錯誤,我們可以隨便找幾件實例而證實其謬誤:(一)從憲政來說,人民必須具有憲政的知能,然後才能實行憲政。(二)從兵源上講,民衆的每一個壯年人,都有當兵的責任與義務,要當一個好兵,起碼的條件,必須他能識字,和具備一個公民所應有的基本常識,而這些知識在民教的實施中可以獲得的。(三)從政令傳達上講,如政府實施法令的對象,連「民教」都沒有受過的民衆,則恐怕要「事倍功半」,反之,不但「事半功倍」恐怕還會有超過想像的成果。(四)從民衆本身生活需要上講,例如買賣的記帳、契約、書信、帖柬、公告、以及路標的認識,都可增加民衆生活的方便。以上是就一些很明顯的事實而論,只要每一個贊助民教的人,想到這一方面,則對於那些反對民教的謬論,自然是不攻自破,使它毫無立足的餘地。再就我們辦理民教的人而言,應該將教學儘量適合民衆及國家的需要,使其成為健全的國民。如果社會一般人士,從事民教工作者,及受民衆教育者,俱能認識民教的重要,則民教工作,必可順利推行,而收巨效。縱其困難衆多,亦須盡力克服,促其實現,是望教界同仁,共相勉勵,其對建國力量的增益,功績殊莫大焉。

下期要目預告

劉百川 朱佐廷　教育民主化的根本考慮
沈金相　憲政時期的地方教育
方惇頤　論師範畢業校友服務指導
周葆儒　英語教學問題
陳兆蘅　小學的國語教材教法
陳　俠　我國小學訓育目標之檢討
唐茂槐　論民衆教育如何生根



民衆學校成績展覽會觀感

沈百英

上海市第二屆民衆學校成績展覽會開幕的一天，筆者趁着熱鬧，也去觀光一下，可惜時間太匆促，不能把各校的精心佳作全部吸收過來，有負各校一番盛意，抱歉萬分！

在短短的一瞥中得到的印象，祇有表册、照片、書幅、簿籍和幾種手工品。既然分不出小學跟民校的不同，也查不出有什麽時代的進步。

所謂民衆學校，其對象是一般年長失學的成人，不是正常學齡的兒童，但是照片中多數是兒童，並不完全是成人，不知是何道理？

民衆教育的最大任務在掃除文盲。究竟掃除文盲是否可以概括一切，現在姑且勿論；即使縮小範圍，單就識字而言，那些字應該先識，那些字可以不識；那些字應該正確地告知民衆，那些字可以作爲補助的參考，也應該定個適當的標準。筆者在會場中見到不少廣告字，其中竟有讀了多年書也不能認識的字；更可怪的，連油印的自編課本也寫着許多廣告字，廣告之風何其盛也！

國定課本認爲不合民衆應用，自編教材，當然應該提倡。但會場中陳列的自編課本並不多，即就物希爲貴的作品看一看，似乎還有這樣一個問題：編者想到民衆喜歡吟誦，往往編成有韻的課文，這確是一個合理的辦法。可惜用韻不合標準，字句不能順口，爲了湊韻關係，往往把口語的習慣打破，這一點筆者認爲非常可惜的。因爲民衆讀了不合口語的課文，不但讀時會發生困難，於他們的筆頭發表，也有絕大的影響。

至於作文一門，大多數的成績是全級同一題目，各人說着差不多的幾句話，跟現在一般小學的教法毫無二致。我們想，這般民衆在短短的時期中識了幾個字，已經覺得非常困難，怎麽能够逼使他們作文？即使要作文，也應該以他們目前的需要爲正則，不應該出些現在不需要，將來也不需要的題目。

講到寫字，罷有大字有小字，跟普通小學的情形一模一樣。臨的是碑帖，寫的不是常用字句，試問這種教材，一般民衆需要嗎？我們調查目前社會的實況，最多是鉛筆字和鋼筆字。（自來水筆寫的字。）毛筆字好像逐漸減少了。但全部成績中並不注重鉛筆字和鋼筆字，這未免美中不足。

講到算術一科，在民衆學校課程標準上規定要教的內容非常簡單。除了整數加減乘除以外，祇教小數和複名數兩種。的確，民衆所需要的，社會上所常用的也祇有這幾種。在會場中陳列的一堆一堆算術簿中，每多超過程度的練習，不知是何用意？

即就算術練習而言，民衆所需要的是心算，不是筆算；心算如何教法，並未見到報告。那些筆算練習材料，又嫌過於浪費精力。好比加法的

學習，關鍵有兩種：一種是明白進位的方法；一種是連加中暗記加數的方法；如果兩種方法都懂了，數目不必放大。多做大數的練習，徒然糟蹋學生的時間。

圖畫也是民衆所需要的。他們平時不能用文字發表思想時，可用圖畫來代替我們注重民衆宣傳的，也往往不用文字，而用圖畫，圖畫實在比文字更重要啊！可惜全會場中，對於這方面的成績並未十分注意。好多的成績，還是臨畫，而不是發表畫。將來應該如何改變作風，似乎值得加以研究！

再有會場中掛着不少宣傳品和裝飾畫，多數是漫畫的作風。——實際也不能稱爲漫畫，不客氣的說，祇能稱爲濫畫。——一種怪形怪狀的作品，不但民衆不能欣賞，恐怕連頂新的新印象派也體味不出優點在那裏。作者認爲圖畫跟民衆的關係，非常重要，此後應該如何研究改良，值得作爲一個提案！

說到勞作，除了幾種縫紉品可供實用外，多數是些玩意兒，並不是勞作。現在人力物力多應寶貴，那有閒情逸致來造成這種不需要的東西！

其餘行政成績中，不少精密的表册，可惜無暇細讀；那些觸目的獎旗和獎狀，因爲無關研究，大體恕不多談。總之，我們辦理民衆教育，頗想幫幫民衆的忙；現在反把他們不要的東西教他們學習，幫忙變成了幫閒，無怪乎招生難，留生更難了。

（下接第　頁）

本來是切不開的一回事。這一回事起了變化，有了進步，教育自必然會跟着起變化，有進步。不過這一回事底變化不大，進步不快，甚或遲滯倒退，則教育也就必然隨之停頓頑固，而且可能成爲變動的阻力和進步的絆脚石。我們底社會教育，其路線雖逐漸發展，而貢獻並不大，成就並不多，甚且有和傳統的舊教育沆瀣一氣，走着和其目標相反的路線之情勢，這便不能不溯源於現代的中國在走着十分吃力的紆迴而曲折的道路了。

然而「人」的因素，是絕對不應該忽視的。辦教育的是人；受教育的也是人。把握時代要求，順着路線用大力向前衝的是人；只顧自身利益，抹殺時代要求，逆着路線拚死命向後退的也是人。

路線是發展得成熟了，目標是指示得正確而具體了，何去何從，唯賴教育者用其智慧以抉擇！



國際教師憲章私議

常道直

一 教師憲章之緣起

筆者于民國三十五年八月在世界教育專業會議 World Conference of the Teaching Profesion 大會致詞中曾提及由該會發動制定一種國際教師專業道德規約 An International Code of Professional Ethics for Teachers (註一) 藉以確保全世界教師們精神上一致團結，共爲促進永久和平而努力。此項規約之目標有兩方面：一方爲謀教師社會地位之提高，蓋一般人對於教師們尊崇的程度乃與教師們所信守的專業道德標準成正比例。我們相信，一種根據健全的教育哲學而形成的專業規約，足以導引教師們進於更高尚的生活，其結果必能引致一般社會對教師之更隆重的尊禮。在另一方面，此項規約足以促進教育專業界全體意志之集中，俾能一致以有效而協調的步驟共謀世界大同 world common wealth 之實現。(註二)

在世界教育專業會議末次大會中曾決定下屆會議以此項規約作爲討論主題之一，翌年該會在倫敦集會時，筆者未能出席，也沒有及時提出一套較完備的方案。後來聽見瞿菊農先生談及出席聯合國教育科學文化組織第一次大會之中國代表團曾有制定尊師約章或教師憲章 'Teacher's Charter' 之建議。大意謂「聯教組織理想之實現端賴教師，世界若干國家原有尊師之傳統，此種傳統實應發揚而光大之。」「關於約章內容提出三點：一爲教師地位之提高，一爲教師之精神的文化的使命與講學之自由，一爲待遇進修等之提高。」(註三) 在民間的和官方的國際教師組織中，此項約章均不約而同的出自具有尊師傳統之我國代表團。對於這一憲章之制定，我教育同仁，自應當仁不讓地負起較大的責任。

「國際教育專業道德規約」與「教師憲章」兩個名稱，表面上雖繁簡不同，側重之點也許有若干差別，但其根本精神與功能則一，兩者同以提高教育專業之社會地位，俾能對於增進國際了解，保持世界和平有更偉大而切實之貢獻，此其一。無論稱之爲國際教師規約或萬國教師憲章，總之他的本質決非可以用各國政府或國際政府的力量強加於教師而令其奉行的法條；他是本於世界教師們對其自身所負使命與對於教育功能之認識，立爲規條，以資相互勸勉自動實踐的一種道義的約束，此其二。

我國出席聯教組織代表團所提制定國際教師憲章一案，頗獲各國代表之贊助，惟英國代表認爲此項憲章不應由代表各國政府之人員代庖，而應交由各國以內之教師團體自行創制。世界教育專業組織亦爲此致函聯教組織表示該組織願意擔承彙集世界各國教師團體之意見並擬定憲章草案之任務。

中國教育部根據民國三十六年聯合國教育科學文化組織第二屆大會之決議，將教師憲章之起草付託於聯教組織中國委員會之教育組，筆者被推草擬初稿，以爲徵集國內教師意見，繼續整理之依據。筆者認爲教師憲章之最後形式與內容，不外爲各國教師團體所分別提供的草案之折衷與綜合，我國方面所提之草案貴能以簡明扼要之文字，表達中國教育專業界所持之理想與信念，不必求其包羅完備，反致內容龐雜而中心觀念爲之掩沒不彰，如墨西哥教師公會所擬之草案（見後）卽不無此種缺陷。

二　教師憲章初稿

本節將所擬教師憲章條文列後，並略加說明。爲了預防執筆者與翻譯者間對於條文解釋上可能發生之歧異，特將中英文並列以便國內教育界同仁之討論。

該草案之首冠以弁言，大致卽引用筆者在世界教育專業會議大會致詞要點（參看本文前段）以下正文分爲三節：（一）提高教育專業之社會地位，（二）世界教師之基本信條，（三）以教育爭取世界和平。

第一節　提高教育專業之社會地位

欲提高教育專業在社會上之地位，首須改進教師之素質，其途徑不外從嚴格選拔師範生入手，並須使在訓練中之教師了然於教師之本務不僅爲童子之師，而且也是一般社會的領袖。爲了增進教師們之責任感與自尊心，應使其有參與學校與教育行政之權能。另一方面，適度的薪俸與養老金，並以法律切實保障其分所應享之權利等等，也都是提高教育專業水準所必需的。

美國芇羅利索州立大學 Colorado State College 退休校長芇洛士 E. A. Cross 謂：欲使教學成爲一種專業須做到以下四點：（1）將來的教師必須選自那些具有優良教師所必備之特性者；（2）他們並須具備與此種特性所伴隨之品格，文化素養，和教育；（3）他們必須抱有以教學爲終身業務之志願；（4）專業的教師之報酬須足夠使他們能與當地其他專業界人士在社會的和經濟的生活上維持同一的水準。（註四）

有人以爲一般小學教師之教育，尙未能達到與醫師，工程師，律師等專業同等（大學畢業）之教育水準，因而懷疑教育專業一詞成立之可能性。筆者認爲我國小學師資之訓練雖然未能進於高等教育階段，如英國及威馬憲法時期之德國；但我們可經由有組織的在職教師之訓練，逐步充實其學術的和專業的素養，俾能與教育進步國家之教師並立而無愧色。

一、未來的教師必須選自優秀之青年，具備教學成功上所必需之資性，以及健全的品性，良好的健康。

二、爲師範生所設定之教育程序，其用意，不僅在養成某種教科及其教育技術之專家，而且要使之成爲勝任愉快的社會領袖。

三、教師當享有與其專業的尊嚴相稱之社會的地位，並應有直接或經由所依法選出之代表，參加學校及教育行政之權能。

四、合格教師之待遇須足夠使其生活能與其他專業人士，保持同等之社會的和經濟的水準。

五、凡曾受師範訓練之教師，經歷試教期間以後，應以國家法律予以周密的保障，以防所有分內權利有遭受侵犯之虞。

六、退休之教師有領取適度年金之權利，俾能在老年時期維持優裕之生活，按英文稿作 "respectable life" 可譯作體面的生活，此處針砭歐美社會，老年教師每有被迫在慈善機關度其餘年之悲慘生活；中國目前則並此公立養老機關亦無之！）

第二節　世界教師之基本信條

本節所列各條之要旨，在於喚醒世界各國教師們對於自身所負時代的使命之覺識，以期擴大其民胞物與之胸襟，增強其利人濟世之

抱負。改剔所謂「信條」自難免偏於抽象方面；然理想為事實之先導，今後人類之命運將繫於世界各國教師之心理的態度。論其所佔地位之重要，應為教師憲章之重心所在。所舉六點僅可視為舉例的，須待國內教育界同仁多方加以補充。本節一、二兩點本於孔子有教無類之成訓，三、四、五各點是我國尊師傳統中應有之含義，均無待詳加解釋，第六點乃鑑於二次世界大戰以後，仍有若干國家尚未放棄統制思想，愚民政策之迷夢，有加深民族間誤解之危險，故不得不加入此條。

一、教師應自視為全民教育機會平等權利之守衛者。

二、教師應注視學校中所有由於性別、種族、膚色、階級、黨派、宗教等差異而發生之歧視跡象，並隨時有以矯正之。

三、教師應認識教學不僅是一種謀生的業務，實乃一種神聖的使命；此項使命之貫澈，端賴一般具有苦行傳教精神之男女教師之虔誠的服務。

四、教師應確信，經由教育專業界之集體的行動，能以使全人類逐步進於至善之境。

五、教師之工作應常為人類之價值與尊嚴之崇高理想所鼓舞。

六、教師須能自由獲致各種正確的知識與報導（例如國內的及國際的政治經濟上種種微妙因素之內幕）是乃為有效的指導在校學生及一般社會所絕對必要。

第三節　以教育爭取世界和平

本節之主旨在於根據前節所提出之若干信條，以勗勉當代各國教師共同擔負奠定世界永久和平基礎之時代的使命。原子時代發軔以來，我們已而臨最後抉擇的時期了：無戰爭的世界呢？還是無人類的世界呢？"a warless world or a manless world?" 兩者是不可得兼的。以中國人之數量言，對此重大抉擇，應該有舉足輕重之力；然而實際上竟不免俯仰隨人者，一部分責任，不能不讓教育來分擔。謹以此意訴諸全國教育同工。

一、全世界的教師為爭取和平應形成統一陣綫，以新的世界秩序之建立為其終竟的目標。

二、教師們當致力根絕各種發見於教學資料，教科用書或通俗刊物中，足以挑撥民族間誤解之各種迷執偏見。

三、教師們應認定一切文明或文化並非某一民族獨有之產品，而乃多數民族之集體之業績；每一民族皆當竭力對於人類之共同的精神資產有所貢獻。

四、應使各地的教師經常獲知其他會員國家之學校內關於增進國際了解所為諸般設施之情況，以期彼此間得以更有效的合作。

五、各科之教師在其教學上，均有隨時啟發闡揚各民族之文化的和經濟的相互依存觀念之責任與機會。

六、教師當視聯合國及其教育科學文化組織為促進國際了解與合作之有效機構，並且行將臻於健強，足以保證人類安全，解除對於戰爭之恐懼。

教師憲章草案英文稿附此以備參看——

A Project of the International Teacher's Charter
GENERAL REMARKS

We, the teachers of various countries represented at the Unesco General Conference, are fully aware of the fact that a better and happier world can be built up only by the unified effort of the teaching profession throughout the world. In order to ensure the moral unity of the teaching profession, some guiding principles embodied into an International Teacher's Charter is indispensable.

The purpose of the said Charter is twofold. On the one side, it aims at raising the social status and prestige of teachers. It Guides teachers to lead a noble life, which will in turn command greater respect of the public. On the other hand, it ensures unity in purpose among all members of the profession, so that they can all work more effectively and harmoniously toward the realization of a world common wealth.

This Charter is to consist of three parts: (a) raising the social status of the teaching profession; (b) some basic creeds for world teachers; and (c) mobilizing education for world peace.

The word "teacher" designates any person who has undergone a process of professional training and who has a mind to make teaching his life career, no matter he is working in a school or in the sphere of social education.*

I. Raising the Social Status of the Teaching Professsion

(1) Prospective teachers should be recruited from among young persons of high calibre, who possess the traits necessary for successful teaching and are equipped with a sound character and good health.

(2) The educational program of the teacher in training should be calculated to making them not only experts in certain subject matter with its accompanying teaching technique, but also competent Community leaders.

(3) Teachers should be accorded with a social status compatible with the dignity of their profession; they should have a share in school and educational administration, either directly or through representatives duty chosen by themselves.

(4) The remuneration for qualified teachers should be sufficient to enable them to live on an economic and social level comparable with that of the members of other professions.

(5) All trained teachers, after a period of probation, should be fully protected by state laws against any possible infringement of their rights.

(6) Teachers retired from active service should be entitled to an adequate pension, to enable them to live a respectable life at old age.

II. Some Basic Creeds for World Teachers

(1) Teachers should consider themselves as the guardians of the right to equal opportunity of education for all.

(2) Teachers should be alert to any traces of discrimination as to sex, race, color, class, partisan, religion, etc. found in their schools and offer pertinent remedies thereof.

(3) Teachers should realize that teaching is not merely a job to earn a living; it is a sacred mission, for the fulfillment of which the devoted service of missionary-

minded men and women is demanded.

(4) Teachers should have the conviction that by collective action, the teaching profession can bring the whole human race step by step toward the highest perfection.

(5) Teachers' work should always be inspired by the lofty ideal of the worth and dignity of human beings.

(6) Teachers should have free access to accurate knowledge and information, which is absolutely necessary for the effective guidance of pupils and of the community in general.

III. Mobilizing Education for World Peace

(1) Teachers all the world over should form a unified front for waging peace with the building up of a new world order as the ultimate goal.

(2) Teachers should endeavour to eradicate all sorts of bigotries and prejudices towards other peoples found in the teaching materials to arouse misunderstanding between nations.

(3) Teachers should realize the fact that civilizations and cultures are not the products of any one nation but a collective achievement of many nations, and that each nation is expected to contribute as much as it can to the enrichment of the common spritiural possessions of humanity.

(4) Teachers everywhere should be kept informed on what is being done in the schools of the members states to promote international understanding so that they can cooperate more effectively in this respect.

(5) Teachers of every subject should be sensitive to the responsibility and opportunity to contribute to the idea of the cultural and economical interdependence of the nations of the world.

(6) Teachers are expected to look upon U.N. and Unesco as effective organizations for promoting international understanding and cooperation and with every possibillity that it may become strong enough as guarantees of security and freedom from the fear of war.

* The term "Social Education" is used here to denote educational activities of all kinds lying outside the customary school ladder.

本年九月廿六日在南京舉行之聯教組織中國委員會年會認為按照教師憲章之本義,此項草案有廣泛徵集全國教師意見之必要。筆者寫本文的用意,即為向全國教育同工們報道教師憲章之意義及其重要性,如前所云,我國既為此項憲章之原建議人,對其制定的過程及其最後條文,自不能不臨以密切注意,筆者更欲藉此機會向全國教師進一言:在最近半個世紀中,教師的社會地位,經過了三次改變,每一次的改變都大大的加重了教師的責任。舊教育時期,教師僅個別的對家庭或家族負代人教育子弟之責。清末改行現代教育制度以後,教師一變而為服務國家之人員。第二次世界大戰以還,國與國間之關係日趨密切而複雜,非有促進國際了解之教育滌廸其間,人類自殺性的戰禍恐難倖免;因此我們可以說今日之教師除了負有對國家的一份重任外,還要擔當一種超國界的,對全人類的偉大使命。我們參與世界教師憲章的制定,便是表示我們擔起此一新使命的開端。

三、墨西哥教師公會所提教師憲章要點:

民國三十六年（一九四七年）在墨西哥京城舉行聯教組織第二屆大會時墨西哥全國教育工作人員公會The national Sindicate of Edncatinal Workers in Mexico 提出一種教育人員憲章草案The Project of theCharter For Docent Personal（註）頗為詳備，其中亦有足以補充拙擬草案之所不足者，特摘要附譯於此。

第二條：教育專業界形成一不可分離的單一體，所有在教育各階段工作者，他們的基本權益都是一致的，不問其為服務於公立或私立的組織機關，或個人。

第四條：經濟的條件，不應成為志願從事教育專業者之障礙；各國應竭力設置適當數量的獎學金額。

第六條：各國應成立代表教師權益之組織。

第八條：教師具有以任何方式，自行組織公會之絕對的自由，並不得因此方面之行動，而加以迫害或膺懲。

第十三條：保證教師待遇之累進的改善，適度的退休金，和職位之不容侵奪等等。

第十五條：兩性在職位、等第、薪級、或升遷機會上一律平等；教師之結婚不得作為免去她的教職之理由。

第十六條：應設立關於教師母性（Maternity）（指生產前，生產期及產後之假期及津貼）之必要的法條。

第十七條：教師應享有每年最少連續兩月之有給的休假。

第十八條：教師不因其所持之社會的，政治的或宗教的觀念，或其對於任何特定團體或組織之聯屬關係，而遭受侵擾或迫害。

第二十條：教師因常與廣大而差別的人群相接觸，得以洞察人類平等之根本原理，自不容懷挾種族的或其他歧視偏見；反之他們應該在其活動範圍以內克服此類情事。

第二十一條：教師應有旅行，增進知能，及參與國際集會的機會。

第二十二條：各國之外交代表人員中應包括一位教師，以利國與國間教育方面之相互觀摩。

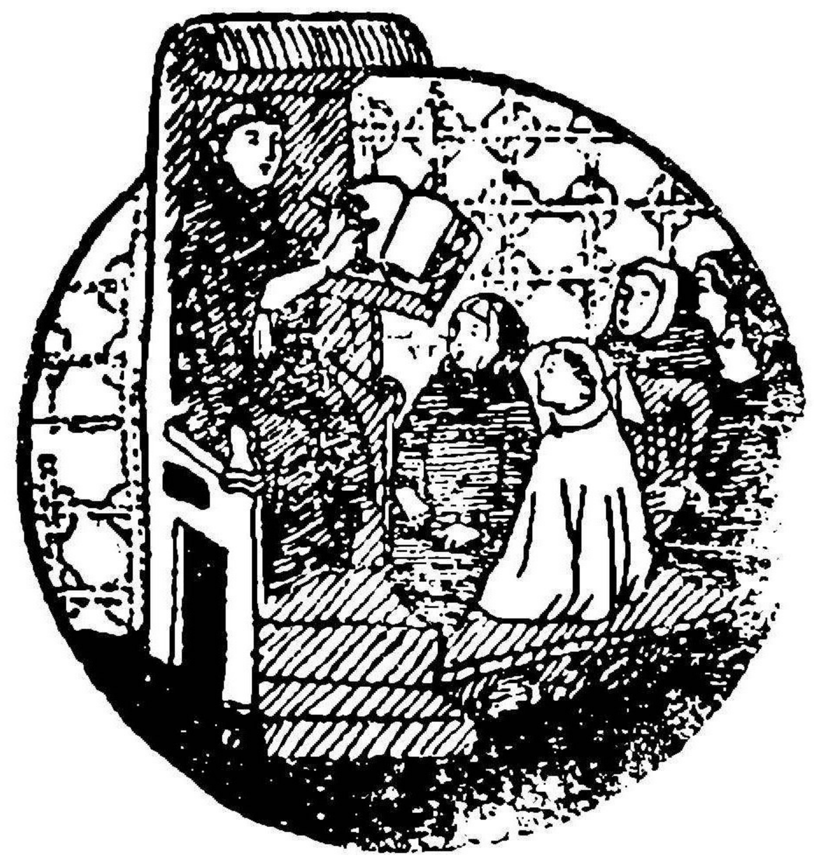
第二十三條：聯教組織應在可能範圍以內，廣泛地鼓勵各種國際活動，使教師們得以舉行全體大會代表會議，制定約章，建立地域的或世界的組織，防衛他們的權益並推進教育之基本理想。

（註一）本誌第三十二卷第一號著者：世界教育專業組織與世界和平。

（註二）見 Procedings, world Conference of the Teaching Profession P. 30–31. World Organization of the Teaching Profession, 1201 16th st, N. W. Washington; D.C., U.S.A.

（註三）據瞿菊農先生進述經過尊師約章係於一九四六年十一月下旬在聯教組織大會中提出。

（註四）E. A. Cross: To Make Teaching a Profession, the Educational forum, nov. 1947.



美國教育的新趨向

陳選善

離開美國二十年了。這次舊地重遊，得有機會觀察二十年來美國教育的新趨向，這是一件很有趣味的事。不過幾個月的觀察當然不能周遍，而且難免膚淺，這是我在行文以前要向讀者告罪的同時請求讀者的批評和指教。至於我所要講的美國教育的新趨向，並不是指美國一般學校或多數學校所已經做到的，而是代表教育先知先覺者所認為美國教育所應走的路線和應有的改革。這是應該特別聲明的。

(一)從兒童中心或社會中心到兒童中心和社會中心　兒童本位與社會本位之爭在教育上可說由來已久。前者注重個人的發展和個人的創造，後者注重社會的適應和社會文化的傳遞。杜威在一八九六年在芝加哥創辦的實驗學校(註一)可說是進步學校的鼻祖。杜威於一九〇四年離開芝加哥大學而他的實驗學校亦就夭折了。直到一九一九年美國進步教育社成立，進步教育才成為一種有組織的運動。在進步教育月刊的封面上一直載着七條原則作為該社的共同基本信念：(一)自然發展的自由(二)興趣為一切工作的動力(三)教師為指導者而非監督者，(四)兒童發展的科學研究(五)注意影響兒童身體發展的各種因素(六)學校與家庭應合作以謀適應兒童生活的需要(七)進步學校為教育運動中之前導者。值得我們注意的是前面七條都是關於兒童生活的而對於社會文化則絕未顧及。很明顯的進步教育只注意到兒童而忽略了社會，他們的教育是沒有一種社會哲學以為基礎的。

這二十年來，進步教育運動或兒童中心教育運動對於美國教育確發生了相當的影響。但同時主張社會本位的教育家亦未甘緘默。這一派以 William C. Bagley 為領袖，Kandel, Whipple, Charters, Horn, Judd 均屬之。Bagley 在一九三八年四月份的教育行政及輔導雜誌上發表一篇重要的論文(註二)一方面攻擊「軟」派的「進步教育」，一方面提出了社會本位者的主張。

在一九三〇年左右，美國遭遇了空前的大不景氣，使有心人士不得不注意到社會和經濟的危機。Counts 在一九三二年發表他的學校被建立一個新的社會秩序嗎(註三)為對於教育界一種直接的挑戰。一九三三年進步教育社成立社會經濟問題委員會，草擬了一篇告全國教師書(註四)要求全國教育界人士認清現代文明的集體性與相互依賴性，並將民主的傳統從個人的轉移到集體的經濟基礎。一九三四年哥倫比亞大學師範學院教授集合一班同志在克伯屈教授領導之下出版了社會前哨(Social Frontier)雜誌。在第一期他們發表他們的基本信念：

「個人主義的經濟的時代已成過去了，而社會統整和集體計劃

與控制的新時代已經來臨了。」

另一件應該提到的事是一九三五年杜威學社(John Dewey Society For the Study of Education and the Culture)的成立。該社每年出年刊一種,檢討教育上各項重要的問題。

不過Counts的挑戰是沒有被美國教育界接受的,社會前哨雜誌在一九三九年被迫改名為民主前哨(Frontiers of Democracy)作為進步教育社的一種社刊,延到一九四三年終於停刊了,Rugg所編的社會科學叢書曾被全國中學普遍採用,但由於反動勢力的阻撓,現在已為學校所擯棄了。

雖然如此,社會本位的新教育已正確地指出了教育應走的路線。我們不承認教育有改造社會的責任則已,不然 Counts 的挑戰,教育者是無法躲避的。從前面的討論,讀者應該已經明瞭,這裏所謂社會本位的教育,目的不僅在消極地適應社會和傳遞社會文化,而在正確地明瞭現在社會的眞相,並研究創導應有的社會改革,以完成眞正民主的理想。同時應該聲明的,社會改造的教育家並不忽略兒童的地位。他們一樣注重兒童的發展,兒童的需要。社會與個人本來是分不開的。個人不能離社會而生存,沒有個人更無所謂社會。個人的福利繫於社會的繁榮,而謀社會的繁榮最終目的還是在增進個人的福利。Rugg說得好:「人類早就了解教育有兩個中心——不是一個。一個中心是兒童,另一個中心是兒童所生活中的文化和社會。所以一個好的學校是兒童和社會中心的。」(註五)

(二)從少數到多數——教育機會的擴充 美國的小學教育可稱普及。中學教育二十年來發展最速。在一九四三年十四歲至十七歲之青年入學者佔百分之七十三。在一九四〇年大學生有一百五十萬。大戰結束,因從軍青年均得免費入學,並由政府供給書籍費用,大學人數激增,各校均有人滿之患。在高等教育階段,初級大學發展最速,一九二〇年僅五十二所,到一九四〇年增加到將近六百所。從數量上講,美國教育在世界上可算最發達的了。

近十年來許多教育團體的報告與建議(註六)都主張民主國家的教育應以全民為對象。他們主張:(一)民衆教育應從三歲兒童開始。根據兒童心理學的指示,再鑒於美國家庭生活的逐漸解體,他們認為幼稚教育(六歲以前的教育)亟待擴充。(二)特殊兒童的教育應加注意。教育既以全體兒童為對象,凡身體上,智力上,或情緒上有缺陷的兒童,社會亦應供給以適當之教育。晚近美國教育家對於特殊兒童的教育不主張完全隔離,而認為應有與其他兒童共同生活的經驗。(三)在中學階段,許多教育家認為現在所謂「初級大學」應劃入中等教育階段內。他們主張中學應從六年延長至八年,每四年成一段落。我們看到美國全國教育聯合會教育政策委員會的三個報告的標題,幼齡兒童的教育(Educational Sewices for Younger Children),全美兒童的教育(Education for All American Children)和全美青年的教育(Education for All American Youth)就可以知道美國教育家主張將教育擴充到從三歲到二十歲的全體兒童和青年。許多教育家並提出重新釐定學校制度的主張。他們認為嬰兒園幼稚園與小學最初兩年應併成一單位,小學後期四年另成一階段,此後初級中學四年,高級中學四年。他們如此主張當然有他們的理由,不過說來話長祇得從略了。(四)在高等教育方面,杜魯門總統指派的高等教育委員會的報告書(註七)主張各地方普遍設立初級大學,以期普及最初兩年的大學教育;在公立大學最初兩年應完全免費,後二年應儘量減費;對於經濟困難的學生,聯邦政府應予以經濟上的援助,俾得完成學業。大學應負起推廣成人教育的責任。從以上事實看來,教育機會的擴充已成為美國教育家一致的主張。當然機會的擴充使我們不得不同時分化學校的課程,俾能適應個別的需要。

（三）從偏枯到均勻——教育機會的均等　在美國教育機會的不均等係基於兩重事實。第一爲各地方財富的相差懸殊，第二爲種族上的歧視。第一種事實早經教育財政專家指出，但至今不均的現象仍未能加以消除。據聯邦政府教育局發表統計，在一九四一——四二年度，每生歲估數在紐約州爲一六八・〇七元，在密西西畢州爲三一・五二元，相差竟達五倍之多。這並不是說密西西畢州對於教育不關心，不努力。以人民收入用於教育的百分比來講，密西西畢反高於紐約。在一州之中各地方教育機會的不均等更屬顯著。據美國全國教育聯合會的報告（註八）一九三九——四〇年度在經費充裕的學校區，每生歲估數超過二〇〇〇元，在貧瘠的學校區僅達三・七〇元，竟成六〇與一之比。爲糾正這種不公平的現象，教育家主張：（一）學校區應予擴大(consolidation of school district)，（二）州政府及聯邦政府對於貧瘠的地方及州份應予以大量的補助。這兩種主張其實已經提出了好多年了，但實際上的成就仍屬微小。

造成教育機會不均等另一原因，爲種族上的歧視，特別是對於黑人的歧視。在美國南部有十七州，加上首都華盛頓，至今日仍實行學校分隔制度，而從各方面看來——每生歲估數，教師待遇，校舍設備等等——黑人學校均遠不及白人學校。教育上的歧視以高等教育階段爲尤甚。（註九）針對這種不平的現象，教育家一致主張學校分隔制度應予取消，教育上的一切歧視應予掃除，使全國人民，不拘性別，宗教，種族均有享受教育的均等機會。

（四）「普通教育」的提倡　「普通教育」在目前美國教育界是一個極時髦的名詞。「普通教育」在今日雖然尚無大家公認的定義，大致是每指個現代公民所應具備的知能，習慣，態度，與趣而言。這種教育是每個公民所應承受的，不論其職業前途如何。Harold Spears 說：「普通教育是指課程中的一部分，爲全體學生所應經驗到的。牠是有關於公民生活與一般生活的訓練和共同福利的培植。」（註十）

在中學階段，教育家可提倡的「核心課程」(Core curriculum)實代表設施普通教育重心之所在。Caswell 認爲「供給共同的統整的經驗」爲核心課程的主要功能。關於核心課程的內容，教育家並無一致的見解，有的仍以傳統的學科或固定的教材爲核心課程的內容；有的主張以生活的領域如健康生活，家庭生活，公民生活，職業生活等爲核心課程的範疇；有的主張以個人的和社會的問題爲組織核心課程的中心。（註十一）

在高等教育階段，普通教育的提倡，可說是對於大學課程過分分割以及專門過早的一種糾正。許多教育家主張把大學四年分爲兩個段落，頭二年注重廣博的修養與共同的基礎，從第三年起開始分化。關於普通教育的內容各人主張極不一致，最守舊的如 Hutchins 等「百本傑作」的主張，最前進的認爲普通教育應以個人的和現代社會的問題爲組織的中心。他如學科界限的打破，綜覽科目的設置更有許多大學在試驗着。（註十二）

由於中小學課程的改革，教師除專業準備外，必需有充分的常識和廣博的修養，才能勝任愉快。所以在師範教育方面而普通教育的注重亦爲一顯著的趨向。（註十三）

（五）「社會學校」的興起　近年來在美國興起的所謂「社會學校」(Community school)實與我國陶行知先生「生活卽教育」「社會卽學校」之理想極爲相近。（註十四）在社會學校的理想環境中，學校以社會爲中心，同時學校亦成爲社會之中心，學校與社會完全打成一片，不復分彼此，社會中之生活經驗卽爲學校之課程。學生不僅觀察、研究、討論社會的狀況和問題，而實地參與社會的工作。學校不僅是教育兒童之場所，亦爲教育社會之場所。Clapp 在 Roger Clark Ballard Memorial School 和在 Arthurdale School 的經驗是值得

教育者的重視的(註十五)。Clapp說:

「一所社會學校是與地方人民共同建設起來的,因爲這所學校是屬於人民的。在學校建設的課程中,教師領導着地方人民協力進行。教師既是地方上的一份子,他是教師同時亦是地方公民,享有共同的興趣,分擔着共同的問題。」

「一所社會學校做些什麼?主要的,牠盡其可能並獲得各方面的協助,以適應人民的需要,因爲牠認定凡涉及兒童及其家庭的福利的一切事情都是牠所應該關心的。學校與學校以外的生活如何劃分呢?二者之間並無界限的存在。在社會學校裏,學習和生活是打成一片不分彼此的。」

在社會學校裏學習不僅是社會生活的觀察討論和研究,而是社會生活實際的參與,學校與社會完全打成一片,社會即學習的場所,社會之生活經驗即爲學校的教材,在社會學校裏「生活即教育」「社會即學校」的理想可算一一實現了。(註十六)

(六)「工作經驗」的注重　工作經驗(Work exprience)在教育上的價值,早爲許多教育家所承認,半工半讀的學校亦早已有了。不過在美國,工作經驗的提倡,在第二次世界大戰後才到了高潮。在大戰期間,由於人力的缺乏,爲增加生產支持戰事起見,不少青年不得不犧牲一部上學的時間去從事實際的工作。現在戰事結束軍隊復員,生產界對於青年的人力已不復如戰事期間之急迫需要,但由於此種經驗,教育家對於工作經驗在教育上的價值卻有了重新的認識。(註十七)

提到工作經驗當然要聯想到職業教育。職業教育應該注重實習,而實習的環境和實際工作的環境(如工廠、銀行商店)愈相像愈好。據此原則,則校內的實習總不及到實際工作環境中去實習好。所以職業教育之注重實際工作經驗是當然的。不過工作經驗的價值並不限於職業的一方面,所以工作經驗不但職業學校學生應該有而是每個學生所應有的。許多學校早已在實行設計教學,把「小家庭」「小銀行」「小商店」「小報館」搬進學校大門,但設計畢竟是設計,總不能像眞家庭、眞銀行、眞商店、眞報館一樣。陶行知先生說得好:

「這好比籠子裏因着幾隻小鳥。養鳥者顧念鳥兒寂寞,搬一兩個樹枝進籠以便鳥兒跳得好玩。或者再捉幾隻生物來,給鳥兒做陪伴。小鳥是比較得舒服了,然而鳥籠畢竟還是鳥籠,決不是鳥的世界。」從「學校即社會」到「社會即學校」是教育進步一定的步驟呀!

工作經驗的供給並無年齡的限制,應該從小開始。小孩子在家裏幫着父母分擔家庭的工作,小學生在學校裏做清潔的工作,農家子弟幫着父親在田裏工作,都是有價值的工作經驗。工作可分有酬報的無酬報的兩種,前者是狹義的工作,後者可稱爲服務(Service)只要這種工作是實際的,不是假的(Makebolievo)而且是對於自己,對於別人對於社會有實際裨益,有眞正價值的,都是在教育上有意義的。工作經驗的價值,常提到的有下列數端:(一)供給實施職業指導職業陶冶的機會,(二)職業技能的培養,(三)養成自尊心和責任心,(四)培養合作精神,增加社會經驗,(五)了解現實,知道生活須從勞力換來,領略金錢的來處不易。爲獲得最大的效用起見工作經驗應與校內學習密切聯繫,學校應負起指導學生工作的責任。

(七)指導工作的設施　新教育提倡兒童的自主自動,注重個人的最好發展,實行教師學生的共同計劃,加緊學校與家庭的聯繫,促進學校與社會的溝通,指導工作(Guidauce)的重要自不待言的,廣義的講,我們甚至可以說教育就是指導。在全美青年的教育一書中有下列一段:

「指導是教育工作的基石。所謂指導就是幫助個別兒童對於其私人問題,教育問題,職業問題作恰當的計劃和抉擇。指導不是機械的過程,而是一種高度的技術,幫助兒童青年根據對於自己和社會環境

的了解，智慧地計劃自己的行動。指導不僅是少數專家的工作，而應由全體教師合作地承擔起來。指導不限於職業的一方面，而實包括青年的一切問題。指導亦不是中等學校所特有的，好的教育從最早年齡開始就應有指導。」

個人的環境不同，能力不同，性格不同，背境不同，問題不同，所以指導應該是個別的。個別指導的實施，第一要有一位了解而同情的教師。這位教師要和兒童有長期的接觸，深切的認識，並能取得兒童的信仰愛戴。在小學級任教師是最合式了。在中學似乎應是擔任「核心課程」的「核心教師」(Core teacher)。這種教師除對於所任科目有專長，對於教育有研究，還須了解兒童心理，懂得心理衛生，富同情，能合作。第二、關於每個兒童的家庭背境，心理狀況，社交適應等，要有詳盡的記載以資參考。第三、要有專家的幫助，如醫生，心理學家，職業指導家等。

（八）注重合作和團體的經驗　在民主社會裏的良好公民要尊重團體的利益，了解他人的地位，富於合作的精神，熟練於合作的技巧。這種訓練當然是學校的責任。所以學校本身應該是一個民主的社會，樹立民主生活的楷模，供給民主生活的經驗。校長應是一位領袖而不是獨裁，教師應有參與學校行政，決定學校政策的機會。教師是學生的指導者，而不是監督者，師生之間應推誠相與，毫無隔閡。學校與家庭應打成一片，教師與家長通力合作，共謀兒童之福利。

在進步學校裏，個人和團體之間的競爭已不加提倡了。能力分組的辦法亦有人加以懷疑。對於特殊兒童的教育，教育家已不主張完全隔離的辦法，而認爲至少一部分時間應與其他兒童共同生活。

在教育行政學校行政和教學方面，什麼團體計劃 (Group Planning)，合作計劃 (Cooperative Planning) 師生共同計劃 (Pupil-teacher Planning) 等是在教育刊物教育集會上常聽到的名詞。（註十八）

上述八項爲美國近二十年來教育上的新動向，略加插述，以供國內教育界同仁之參考，並希不吝指教。

（註一）Mayhew and Edwards, The Dewey School, Appleton-Century 1936

（註二）Bagley, W.C., "An Essentialist's Platform for the Advancement of Education.", Educational Administration and Supervision, April, 1938

（註三）Counts, G.S. Dare Schools Boild A New Social Order, John Day, 1932

（註四）Calls to the Teachers of the Nation, John Day Pamphlets No. 30. 1933

（註五）Rugg, H.O. Foundations of American Education P. 571, World Book Co., 1947

（註六）Educational Policies Commission, Education for All American Youth, 1944

Educational Policies Commission, Educational Services for younger children, 1945.

Educational Policies Commission, Education for All American Children, 1948.

National Society for the Study of Education, Forty-fourth Yearbook Parts 1 and 2. American Education in the Post-war Period 1945

President's Commission on Higher Education, Higher Education for American Democracy Vols 1, 2 & 3.

American Association of School Administrators, The Expanding Role of Education, 26th yearbook, 1948.

（註七）高等教育委員會的報告共分八冊，前兩冊內容已由作者節譯大意，投寄商務印書館教育雜誌三十三卷六號發表

（註八）National Education Association, Still Unfinished our Educational obligation to America's Children 1948.

（註九）President's Committee on Civil Rights, To Secure These Rights 該報告已由作者節譯載西風一〇六期

President's Commission on Higher Education, Higher Educat

ion for American Democracy, Vol I.

(註十)Caswell and others, the American High School P.117

(註十一)關於中學階段的普通教育可參閱下列各書

The North Central Association of Schools & colleges, General Education in the American High School. Scott, Foresman & Co. 1942.

Caswell and others, The American High school, Harper, 1946.

(註十二)關於高等教育階段的普通教育可參閱下列各書

Hawarid University, General Education in a Free Society 1945

Columbia University, A college Program in Action 1946

North Central Association of Schools and Colleges, General Education in the American College.

National Society for the Study of Education, General Education in the American College. (1938)

Chen, Theodore Hsi-En, Developing Patterns of the College Curriculum in the United States 1940

Earl J. Mc Crath and orters, Toward General Education. Macmillan 1948

American Council on Education, Cooperation in General Education 1947.

(註十三)American Council of Education, Commission on Teacher Education: The Improvement of Teacher Education, 1946.

(註十四)陶行知什麼是生活教育見陶行知教育論文選輯民聯書局

(註十五)Clapp, Elsie Repley, Community Schools in Action, The Viking Press, 1939

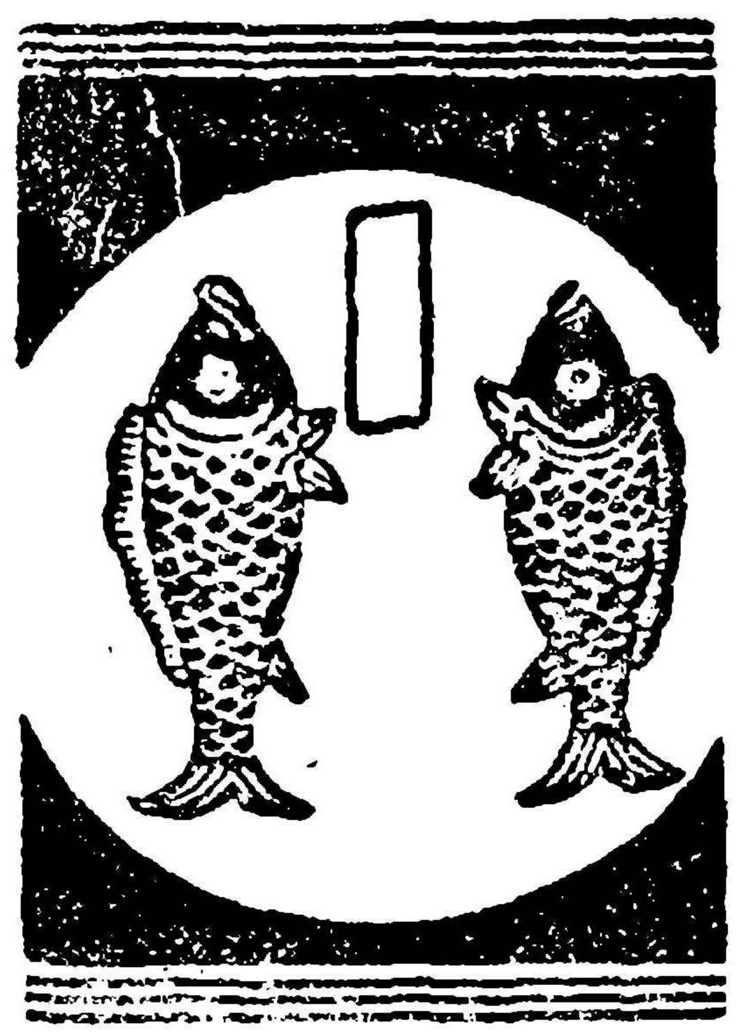
(註十六)參閱 Samuel Everett(editor), The Community School, appleton-century, 1938.

(註十七)National Society for the Study of Education 44th Yearbook Part I, chapter VII "Work Experienc hool", Bulletin of the National Associati Principals, Part I, XXVII (January Hollis L, Caswell (Editor), The Amer 119-124

(註十八)National Education Association. Group tion. 17 th Yearbook, Association for riculum Development, 1945

Giles, H. H. Teacher-Pupil Planning, 1941

Koopman, G. Robert & others, Democ inistration, D. Appleton-Century Co.,



英國教育改造的展望

吳　嚮

一

目前英國教育制度正在新舊遞變之中。新制度的體系始自一九四四年的教育條例。這條例將過去英國教育制度大大簡化。同時在不妨礙英國教育傳統與以往的多方適應的習慣之下,提高教育的一般水準。其主要改造有下列幾方面:

(一)過去普通教育分爲二部門:一是初等學校,爲大多數兒童所受的教育,包括法定强迫入學年齡五歲至十四的兒童;二是高級教育,包括爲少數十一歲以上的兒童所設的五年至七年的中等學校及許多種爲青年與成人而設的職業教育或非職業教育的學校,這些學校有的是全時間授課的,有的是一部份時間授課的。自一九四五年四月一日起以上這些初等教育,中等教育及繼續教育構成一個聯貫的系統,一切兒童與青年都給予初等教育及全時間的中等教育。換言之使全國兒童及青年都能享受一定時期的普通教育。

(二)以前所規定强迫入學年齡五歲至十四歲,至一九四七年四月一日須延長至十五歲,待教育部認爲校舍與教師可能時,須繼續展延至十六歲。換言之過去九年的强迫教育現在延長至十年或十一年。

(三)以往的育嬰學校與育嬰班,須大量增加,並列爲地方教育當局應負的職責之一,二歲或三歲至五歲的兒童可以自由入學。

(四)規定校舍建築的新標準,並須切實執行。凡私人團體所辦的學校亦須依照新標準辦理。

(五)爲十八歲以前離校青年的教育,在相當時期內各地應設置「府學院」(County colleges),使他們在服務就業時應有部份時間的强迫入學,保證一切十八歲以前的青年都能受繼續教育。

(六)繼續教育所包括的爲青年及成人所設的各種全時間或部份時間的職業教育須妥爲改善並求有適當的聯繫。非職業教育及休閒教育亦須廣事擴充。

(七)爲一切兒童及十八歲以前的青年的身體健康及一般福利實施,須擴充範圍。

(八)不受公家經費補助的學校,以前不規定必須經督學的視導,新條例規定在相當時期內必須向教育部立案並受視導。

(九)改善地方教育行政制度及經費,以適合上述的各項改造。

先說强迫入學的現狀,從一八七〇年訂頒的教育條例起,英國政府規定各地廣設學校,這是國家設學之始,以前初等教育都是聽任私人團體自動辦理。(註一)待一八七六年學校已相當設置,過去所行的半日制宣告廢止,十歲以下的兒童不得被傭作工,在距離學校二哩之內均須入學,這是强迫入學之始,一八九一年實施初等學校免費辦法,

每年約二百萬磅的費用，原由家長負擔，從此改由國家支付，入學學生因之增加。一八九四年將原定強迫入學年齡五歲至十歲展延至十一歲。一八九九年又展延至十二歲。次年准許各地教育行政機關訂立規程將強迫入學年齡再延長到十四歲。（註二）自一九一八年起，規定凡最後一學期完畢，而年齡未達第十四個生日的學生概不得離校。（註三）最近這二十年間各方主張再展延至十五歲或十六歲的理由，如十四歲的兒童不宜於就業，減少失學的威脅，以及學制上的便利等。一九四四年起也正式成為法律的規定了。

自一八七〇年以來，七十多年之間，英國的初等教育的質與量不斷在改進之中。從一九一八年強迫入學年齡展至十四歲，過去所稱為初等教育一名詞，對於十一歲以上的兒童，自學校設置及課程等方面的改變而言，已不盡適當。最近這二十年間無論教育部及地方教育行政當局，都主張將初等學校的前期與後期劃分出一個清楚的界限。具體的建議，是教育部的參議委員會在一九二六年所提出的「青年教育報告」。因郝度（Sir henry hadow）是這個委員會的主席，所以通稱為「郝度報告」。這個報告所提出主要的建議有這樣三點：（一）初級教育（Primary education）應於十一歲稍過結束，此後全國兒童應繼續再受後期初級教育（Post-primary education）；（二）後期初級教育，應儘可能限度包括各種方式而成為一個整體，一則以適應此時期內學生多方面的需要，二則不離普通教育一般應達到的目標；（三）應制定法律自一九三二年起，全國兒童強迫入學延至十五歲為止。自從這個報告具體建議將以往的初等教育在十一歲前後劃分為兩個段落以後，初等教育便逐漸開始改組。因此有人稱這個改組為「郝度改組」（Hadow reorganization）。其後教育參議委員會於一九三一年又提出「初級學校報告」，重申「郝度報告」的建議，主張初級學校應至十一歲稍過為止，並且在初級學校主張於七歲前後再區分為兩小段落。初級學校的規制從此確立。至於實施後期初級教育的各種學校通稱高級小學（Senior school）；有些鄉區因各地十一歲以上學生都集中就學於這種學校，故亦名中央學校（Central-school）（註四）有的又稱為現代學校（Modern school）。所以自一九四四年教育條例頒佈以後，舊日所稱的初等學校（Elementary school）一個名詞，事實上已成過去。

過去所稱中等教育，主要的只是指舊制中學（Grammar school）通稱公學（Public school）而言。迄一九四四年教育條例頒佈中等教育已包括各種的中等學校。這些學校大致可分為三類，一類是舊制中學；第二類是由往日優良的高級小學發展而成的現代學校，這種學校根據學生的興趣與環境，給予學生一種普通教育，文藝與實際生活技能都包括在內；第三類是技術學校，這種學校自以前的初級技術學校改組而成，其目的不在養成學生某種技術，而在某種工、農、商等業之實際中，施以普通教育，並使學生對技術發生知識上的興趣，使他們能夠有一種自實際所產生的知識。這三類學校不必一定分設為三個學校，它們可能共同組成一個「多邊」學校（"Multilateral" school），使學生可以自由依其才能興趣而移轉，並且在十一歲時所決定的進入某一類學校的學生，十三歲以後可以重行考慮決定。

為五歲以下兒童所設的育嬰學校或育嬰班，在一九四四年的教育條例裏亦列入免費的初級教育階級，這也是一大改進。早在一九〇五年教育部公布的「關於五歲以下兒童之報告」裏已建議為勞工婦女的嬰兒有專設養護場所的必要。當時所設專收五歲至七歲的幼兒學校（Infants school）為了事實上的需要，有的亦收三、四歲兒童，即稱為嬰兒班（Babies class）。一九一八年的教育條例，重申五歲以下兒童教育的重要性，一方面有反映當時的育嬰學校運動的建議，另一方面也給了這種運動一種激勵。那次條例已經載明許可地方

政府以公款設置育嬰學校。可是事實上,經過二十年的時間,英國與威爾斯在一九三八年只有一百十四所這種學校,其中五十六所爲地方政府所設,五十八所爲私人團體所設。可是全人口中二歲至五歲的兒童約有二百萬人,進育嬰學校的最多不過一萬人,附設在初等學校幼兒部的育嬰班(收四歲與五歲的兒童)約有十七萬人,所以充其量只有二十分之一的兒童才有這種機會。僅在倫敦一處已經需要七、八百所這種學校,一九四〇年時不過只有十一所。一九四四年的教育條例規定地方政府有以公款辦理育嬰學校的職責,同時以獨立辦理小規模(不超過四十人)的育嬰學校爲原則,這是確乎適合當前的需要的。這條例訂頒於第二次世界大戰行將結束的時候,在戰時因婦女動員,家中年幼兒童更無法照料,同時戰爭使政府更加認識兒童養護的重要,因此育嬰學校反而較前發達。一九四二年工黨會議決議促請教育部鼓勵地方政府試辦一種收二歲至七歲兒童的育嬰幼兒學校(Nursery-infant school)。這種學校隨即有許多試辦起來。假使以後二至七歲兒童的教育能自成一段,落八至十一歲的初級學校完成強迫教育的第一段,十二至十五或十六歲的中等學校完成強迫教育的第二段,那末爲全國兒童與青年所設的普通教育各階段已可漸臻於理想的劃分了。

二

英國教育制度向以地方分權著稱,教育部並無直屬,亦不直接管轄,任何教育機關。它既不聘任任何教師或支付薪給,亦不規定或編行任何課本。一切教育機關都是地方政府或私人團體所設立,維持與管理,教育部僅作經費的補助及實施的指導。早在一八三三年政府因撥款二萬磅補助私人團體所辦理的學校以後才逐漸形成教育部的組織。一九四四——五年議會通過的教育部經費約六千萬磅(註五)其中百分八十四,還是用在各種補助費方面,行政及視察等費僅佔百分之十六,這是最可以說明英國教育部一種主要性能的事實。前面曾說免費教育所以能夠實行,主要原因亦在原來是學生的負擔改由政府補助的關係。要使前節各項改造能夠實行,教育部的補助費便須增加到二億磅。教育部的任務,除決定支配補助各地方經費以外,設計與指導的工作大致有兩方面。第一是對於各種教育問題,指定專門委員會詳密研究討論並編印各種報告,如前節所舉「郝度報告」之類(註六)以及刊行「教師手册」等各種有用的出版物。(註七)那些專門報告與出版物不但在英國國內認爲教育方面的優良出版品,即在國外亦深爲教育方面人士所重視。因這種出版物價値甚高,所以實際的影響與效果也很不淺。

其次是教育部所屬的三百多個督學,分布全國各地所發生的豐饒力量(The 'fertilizing' power)。全國分爲九個視導區,每區設區督學長一人,其下分爲專司視導初等、中等、技術教育三組,每組設主任督學一人。此外又有視導體育、音樂、藝術及特種學校的專門督學與科學、文學、工程、商業等專門督學,家事科目由女督學擔任。督學的工作大致有三方面:(一)視察與指導學校及教育機關,評估學校的進步,給予教師協助與指導,如編製課程綱要等。(二)行政事務方面作爲教育部的區域代表,同時作爲教育部與地方政府等方面的聯絡人員,使教育部了解地方情形,並使地方政府等方面明白教育部的政策與計劃等。(三)各種教育專門知識與理論方面,充任教育部的顧問人員,各種報告與手册之類的出版品,其材料大都由督學供給。

過去教育部的職能既僅及於補助與指導,在實行前述的各項改造時,行政上當然應該有相當的適應。可是英國人傳統的性格對任何事只是「不必相信,也不認爲當然,却須加以衡量,加以考慮」(註八)在行政方面這種性格似乎表現得尤其明顯,因此要明瞭英國教育部今後將依循何種原則去適應目前的各項改造,那簡直是不可能的。只

是從它目前的舉措，我們依稀可以看出它今後的動向。目前英國教育部對於若干方面正在從事全面的有計劃的發展。例如一九四四年教育條例第二編，規定自一九四五年四月一日開始實行；這一篇訂明免費的初級教育（包括五歲以下育嬰學校）及各類的中等教育應普施於一切兒童與靑年，地方教育行政當局應負責作有效的實施，以期適應本地人民的需要。要實行這一篇所規定的各項設施，教育部便先要求每一地方就目前實際設施及現在與未來本地的各種需要，擬定詳盡的發展計劃（"Development plan"）於一九四六年四月一日以前送去教育部。待教育部長將這計劃認可之後，便對該地方教育行政當局發一「教育指令」（"Education order"）這指令將詳細舉明要求該地當局所須採取的各種步驟，如現有學校的維持與改進，新學校的設置等，同時並由教育部規定一個實施時限表，這裏所稱「改進計劃」與「教育指令」兩個名詞，在教育部一九四五年所發表的一本「英格蘭威爾斯教育制度指導」（A Guide to the Educational System of England and Wales）小册子裏，都用引號，足見是新用名詞。顧名思義，也不無可以窺見英國教育部今後政策的一種方式。在立法方面採取一種就全般局勢作整個計劃的傾向，原是近年來一般國家的趨勢。英國其他方面的行政亦莫不如此。教育行政方面初度顯明表示這種傾向，在了解今後英國教育行政的改進上實在是必要的。

還裏不妨再舉一例，說以英國教育行政趨於整個計劃及中央對於地方較多管制的傾向。不過對於英國地方行政的分區先須略加說明。英格蘭與威爾斯的地方行政單位可分兩大類，一類稱做府（county），倫敦以外，共有六十一府，其行政範圍包括道路、警察及教育等；另一類稱做府邑（county bourough）計八十三，這便是較大的市與鎮，其行政範圍純屬於本城或本鎮地方事務。在第一類所稱府的區域之內，又另有下列三種單位：（一）邑（bourough）——略小的鎭，人口在二萬與五萬之間（二）市區（urban district）——大市的郊區或較小的鎭；（三）鄉區（rural district）——府的區域內除邑與市區以外的地方，行政單位自然而成。無論府、府邑、邑及市區的教育行政權，都是自從一九〇二年的教育條例頒佈以後才確定的。一九〇二年的條例規定凡是人口在一萬以上的邑與人口在二萬以上的市區（人口數依一九〇一年普查數），才賦予單獨管理初等學校的行政權，（中第學校不在其權力之內）。這條例行至今日，因實際情形變動，顯已發生窒礙。一則以前的初等學校至十四歲止，自從十一歲以上兒童的學校獨立設置，並且劃歸中等教育以後，豈非行政權受了影響；二則四十年以前所定人口標準，現在顯已變動極大，例如有一市區一九三八年人口已達十八萬三千人，而沒有教育行政權，因爲它在一九〇一年人口還不及二萬，另一市區現在人口已在一萬以下，反而倒有教育行政權，因當初規定時人口已符標準。根據這些原因，並且因爲大多數府區域過大，不能與各地方密切接觸，因此一九四四年的教育條例規定，在取消現有各邑與市區教育行政權之後，各府將一部份教育行政權委予府區域以內所劃定的各區教育執行單位（divisional executives）辦理。這些區教育執行單位或爲府區內原來的邑與市區，或爲原來邑與市區的一部份，或將原來邑或市區歸併爲一單位。這些執行區教育新單位的劃分，教育部有權建議各府參議會，應就各地初級與中等教育的情形，或就各地教育發展的可能，決定一種合理的單位，當然府區域之內不必全部劃分區教育執行單位。總之，單位的劃分須視各地情形而定。（註九）至於各府應將那一部份教育行政權委予各執行單位，（註十）則須由各府參議會擬定方案送去教育部認可。以前地方教育行政的單位，教育部幾無所顧問，一九〇二年的條例亦僅就人口數加以規定，此次的改造，主要的須視各地實際教育情形而定，而且

教育部更採取了一種比較積極的態度，從全國地方教育的普遍發展上着眼，整個規劃的傾向也比較顯明了。

三

繼續教育照現在英國正式的解釋是後期中等教育階段的教育，包括爲離校的青年與成人所設施的一切職業的與非職業的教育。(註十一)離校年齡最近以前是指十四歲，正當以前的初等學校畢業，或在中等學校完畢規定強迫教育的時期。根據一九三七——三八年度的統計(註十二)八萬一千多十四歲以後離開中等學校的學生，繼續升入大學師範學校或其他學校的男生，在四萬三千多人裏佔百分之一四·四，女生在三萬八千多人裏佔百分二九·五(女生升師範學校及其他學校的較多，升大學的僅及男生的一半)。這些離校學生除升學及女生百分之十一家居以外，其餘男女生都須就業，補習教已可見其重要。再看同年度各類補習學校的統計，初等學校的畢業生，進全時間補習學校的人數不過只佔補習學校學生數百分之二二·八，進部份時間補習學校的佔百分之五五·九，這也可以看出初等學校畢業生就業的既佔大多數，有部份時間補習的最多亦不過十分之六。英國的初等學校學生約五百萬人以上，中等學校學生約四十七萬人，一個高度工業化的國家，可是工商職業學校的學生不過四萬二千人。因此一九四四年的教育條例，着眼於將初級學校中等學校及補習學校構成一個聯貫的系統，同時在相當時期以內，要使十八歲以前的青年都能受部份時間的強迫補習教育，對於提高教育的水準，使教育適合社會的需要，當然是一個必要的步驟。

英國的繼續教育範圍極廣，大致可分四類：(一)職業教育包括技術，商業與藝術教育；(二)爲青年與成人而設的非職業教育(三)府學院；(四)青年輔導。

一、職業教育——各種技術、商業及藝術學校，除少數例外，均係地方政府辦理，或係單獨設立，或係附設在其他學校，多數是夜校性質。在這次戰事時期工人入學的漸多，有些工廠專爲十六歲以上的工人補習普通教育。工人就學時間，工資都是照給的。有些工廠自設學校，專爲工人作技術或普通教育的補習。這些學校與別國同類學校顯著的不同之點，在於學校與工業或公會及各業會社之間有密切的聯繫，學生依照規定時數與年限修畢某類科目，考試合格後，可以取得專門技師的執照。因爲全國性的執照，或權威工程團體所承認的的執照，都直接與職業學校有關，所以職業教育也就比較切實，不僅是一種無具體結果的補習而已。

二、非職業的補習教育——爲初離學校或十八歲左右的青年所設施的非職業的補習教育幾乎全由地方教育機關所辦理。通常也採用夜校方式，供給準備入職業學校的一些普通科目。最近有一種趨勢，科目與設施的範圍加以擴大，不但非職業性質，而且亦不爲準備入職業學校而設，其目的在培養對於某科目或某種技術的學問與趣，同時供給各種有組織的社交活動，如遊戲競賽之類。下面將提及的府學院，便是純粹爲這種進修及休閒的一種新組織。還有最近興起的社區中心(Community centers)有固定場所，有專任職員，其性質亦屬於社交娛業與普通教育的範圍。此外非職業性的補習教育尚有各大學及各團體的推廣工作。在一九四二——三年度各大學推廣部所設的科目便有三千七百種，這些科目都屬於普通訓練及研究性質。團體中最著名的有工人教育協會(Workers Educational Association)，成立於一九〇三年，四十餘年以來，與各大學、各工會、各團體合作，專爲提高一般青年與工人的求知興趣而努力。各大學推廣部所設科目，程度與標準都比較的高，需時三年。工人教育協會僅供給較爲低淺的一年或半年的科目，雙方的聯絡則有聯合委員會的組織，使大學與一般人民能够在求知上有一個溝通。

三、府學院——這是為延長強迫教育的新學校，由各府及府邑教育當局辦理，年限三年，專為十五至十八歲的青年而設。待強迫教育辦至十五歲時，各州及州邑應即成立這種學院，逐年擴充，待辦至十八歲青年都能入學。這種學校專為十八歲以下的不能受全時間教育的青年而設，每週授課一日，全年四十四週，如不能全日入學，只須與全年四十四日相等的時間亦可。這種教育也是強迫性質的，可說是英國延長強迫教育的一種新嘗試，在今後若干年間，當能完全實現。以後若將部份入學時間逐漸增多，待改至全時間教學時，英國的強迫教育便延長到十八歲了。

四、青年輔導——這是為離校青年所舉辦的各種休閒活動與組織的總稱。一九三九年之末，英國政府令教育部負責注意離校就業青年的興趣與需要，並撥款補助各種團體推起青年休閒活動。(註十三)同時組織青年顧問委員會 (Youth Advisory Council) 及威爾斯青年委員會 (Welsh Youth Committee) 使為教育部長的顧問及全國各種青年團體如童子軍、青年俱樂部及各教會的青年組織的指導。各地地方政府亦都有同樣的組織，並設有青年工作指導員，發動本區域內青年的合作，鼓勵各青年團體擴大工作，並使各團體間能溝通聯絡。教育部及各地政府對各種團體都有經濟上的補助。一九四一年之末，舉行全國十六至十八歲青年登記，登記後每個青年都經過談話，決定他們所最願意參加的活動。在戰事時期，英國青年所以能多方參加各項工作，便是這組織的功效。戰後這種工作仍在積極進行，希望作為府學院教育的一個補充，以後這二種青年繼續教育的組織與活動能混合起來。

四

綜觀以上所述一九四四年教育條例所規定所發動的各項教育改造，究竟它的基本原則是什麽呢？據英國著名教育家葛拉克 (Sir-fred Clarke) 最近一篇論此次英國教育改造的文字裏說，(註十四)這條例所表示的基本原則有三點：

(一)廣涵博施——這有兩方面的意思：第一是教育機會使人人依其能力都能享受；第二為正在成長中的兒童利用各種不同的影響助其發展。

(二)個人發展——這條例指明各地教育行政當局應負責供給「各種教育機會，對一切兒童依其不同的年齡、能力與性格的需要，實施各式的教學與訓練」，促進個人的發展。

(三)教育系統——教育的進程分為初級、中等及繼續教育三個階段，每一階段純粹取其教育的意義而定名。以前的名稱只是反映過去英國社會組織與社會史的事實，那些名稱或已取消，或已重新加以釐定。

這種在教育內容與設施上求其廣博而普及，適應個人身心才能的發展以及使教育的程序成為一個聯貫的系統，實在是目前英國社會與政治的一種根本的要求。早在八十年前（一八六七年）英國政府每年撥款二萬磅（最多只合實施一九四四年條例所需經費的萬分之一）開始教育人民的時候，普魯士政府已經在教育她全國的人民，可是普魯士卻不給人民以自由，亦不讓人民有參與政治的機會；英國呢？人民已有較大的自由，並且也有參與政治的機會，而她卻又聽任教育讓宗教慈善團體去辦理。那年的教育改造條例通過以後，英國政治家才喊出「我們必須教育我們的主人」的口號。以英國民主政治久遠而堅實的基礎，她對於教育人民的要求，其真實與迫切的程度，也許只有英國人自己才深切了解。八十年來英國教育的進步，證明這呼聲的力量。今日這更積極的教育改造也還是這種有力的要求在鼓動激勵。一九四四年教育條例正在發動創制的時候，有一位英國教育家在一本流傳很廣的「英國教育的新秩序」上有過這樣一番話(註十五)

「沒有爲民主的教育，民主是不能成功的。民主方式的生活只有在一個具有民主思想的社會裏才能存在，這是社會的終極形式。現有的教育實施，即使有許多改變，也不能希望它達到這樣的成果。無論質與量，對於民主的各種需要實在是十分不適合的。現有的教育其根本要素，只表示機會的不均等。它將社會劃分爲若干階層，即使不是一種悲劇，也是令人可笑的。它的各種目的，不從教育方面去考慮，而是着眼於社會與經濟的現狀，它所依據的理論只是從一個貪得的階級的社會而出發，卻不是源於民主的社會。許多人被學理的、書本的、靜止的課程束縛着手腳，與現代文化社會的生活與需要全無關係。它的目標只限於知識的傳授與考試，它所採取的集體教學的方式對於個別的需要沒有眞正的注意，事實上亦不可能，任何純粹的合作活動卻亦非現在的教室以內所能容許。」

「許多關於現行教育改造的言論只是局部的皮相的而不是根本的治療。雖然我們能詳細地對現狀求改進，可是仍不離它所侷處的教育觀念範圍之內。現在我們無所選擇，惟有承認社會的秩序必須貫徹於全部的教育。」

「假使我們眞的認識英國需要完全的民主，那末我們的責任便須全般重新考慮我們的教育觀念。我們必須以民主教育的意義來重新考慮。否則我們不能希望計劃一個具有民主目的的教育制度。」

「這樣的目的實在是根本的，因爲教育是社會秩序的反照，我們斷乎不能忽略它。不論我們願與不願，教育制度必須影響到社會的發展。」

八十年前英國教育改造的呼聲是「我們必須教育我們的主人，」現在是主人們要起來教育他們自己。一個有深長的民主傳統的國家，他們也許更清晰地望見純粹的完全的民主的前景，他們所設想所要求的爲民主而教育，決不僅單純的從教育觀點出發，而是爲自由平等和平繁榮的社會所追求的。這樣，我們可以認識一九四四年的改造只不過一個開端。

（註一）一八七〇年政府規定，各地民選的學校委員會(School Boards)分別在各私人團體辦理學校的區域內，（私人團體的能力已不勝當時推廣普及教育的要求，）開辦初等學校。自此以後，有一類學校是公家設立，以稅收學生納費及國家補助費而維持的，稱公立學校(Board School)；另一類學校是私人團體靠捐款設立與維持的稱私立學校(Voluntary School)。

（註二）一九〇〇年受免費的初等教育的學生已逾五百萬人，另有五十多萬人可免一部份學費，拒絕接受國家對於學費補助的學校只有九十一所。將近半世紀以來此項學生數已甚少變動。

（註三）如一月一日出生者，次年一月一日爲第一個生日，即一足歲，達第十四個生日，即滿十四足歲。

（註四）過去有一種特殊的高級小學亦稱中央學校，學生入學須經過選擇，方准入學。

（註五）這時全國全年教育經費支出總數約達一億磅（包括中央與地方教育經費在內，）可見英國地方教育經費十分之六以上由中央政府負擔。英國政府在教育實施上容許地方自由，而在經費上則負擔較重，這種辦法在當世各國尚少見，其意義頗值得思考。

（註六）最有價值與影響的報告有下列幾種：
Report on children under five, 1905.
Report on Education of the Adolescent, 1926.
Report on the Primary School, 1931.
Infant and Nursery Schools, 1933.

（註七）「教師手冊」原名 Handbook of Suggestion for the Consideration of Teachers and Others Concerned in the work of Public Elementary Schools, 1937. 此項手冊最初刊行於一九〇七年，就初等學校應了解之各種問題與資料，作扼要簡明之敍述，極其詳備，而書名僅稱供教師考慮有關工作諸問題時之參考，此點亦可作爲說明教育部職能之一助。又此項「手冊」今後將改爲叢刊，分別討論各類學校之課程問題。

（註八）十六世紀英國哲學家培根之言，“Not to believe or take for granted, but to weigh and consider.”

（下接第五五頁）



美國現代教育思潮的兩大主流(續)

張瑞璠

（三）要素主義

要素主義者相信在森羅萬象變化不居的世界中，教育羅盤上有許多點是相當固定的。因此認定有許多教育價值是可以追求的，另外還有許多教育價值則是必須追求的。這些必須追求的價值他稱之為要素（essentials）。要素一經確定，他便堅決的主張兒童去經驗它們。所以贊成採用傳統式的固定教材。從傳統課程中他找出某些經典文學的，數學的，歷史的，宗教的，科學的，……其價值超脫時間與地域的限制，為學人所必知，遂認定它們就是要素。儘管不清楚它們能夠滿足何種現實的需要，但也必須去學習。相信有一天它們的需要性自會出現。

兒童學習興趣的轉變是可以期待的，但是這種轉變很少能從要素之獲得而產生。如果一個兒童生來即對一般要素發生興趣，好極了；不然的話，則須施以強制。當興趣淡薄甚至於根本無興趣可言而練習勉為其難，結果便養成了一種堅忍的美德。教育的任務就是要給兒童以必需的訓練。在訓練的過程，不必顧忌到觸犯教育的自由。自由不能當作教育的手段而應當作教育的目標或結果，換言之，當青年學會了運用已往的社會經驗來訓練他自己的時候，自由便是他所贏得的獎賞。

由此更可以知道在要素主義者的系統中，社會握有極大的威權。不過權威的最高一把交椅還不是成人的社會而是宗教。因為教育要素的價值最後是由宗教決定的，同時也是依附於宗教的。宗教教育之地位比主張參加社會組織的自然主義為高，它是和一個不可批評的權威相連的，而這個不可批評的權威是在自然之上的。

上面約略的介紹過了要素主義的一個簡單輪廓，在現可以進行討論同他最有關係的兩派哲學：

一、理想主義與要素主義　理想主義是十九世紀的許多教育改革之淵源。我們信任它極看重個性與教育的自由，同時它的活動計劃也是極注重自動與發展的，但是儘管如此，在理想主義的教育哲學中卻存在着絕對主義（absolutism）的標準，這就是使得它特別同要素主義接近的最重要的一點。

說現代教育哲學中的理想主義之範型是柏拉圖式的，（Plotonic）這話也似乎很對。首先我們要談到理想主義所謂之觀念（ideas）觀念的要義最後必須牽連到宇宙問題。而宇宙中有些事物可以直接從觀念得到意義，故觀念不必僅為一種心理狀態而應看作塑造宇宙的元素或模式。觀念是非物質的，却能容納物體。物體通過感官而被知覺，其觀念或原理則被心靈吸取，故心靈能統御物體，但是對於要素主義的教育哲學說，最重的還在觀念的形式（forms）永恆不變。感官的對象似乎是在繼續不斷的變動，而模式則永遠如一。

觀念既為兒童所居世界之模式，而模式又是固定不變的，它們即

應成爲兒童學習的要素。課程卽須用它們作脊幹。這並不是說感官的教育,特別是體育,不足輕重;但是,也不必驚訝,爲甚麼在教育價值的等級上,它們列在最末,而形式的與智慧的學習居於首席。

再者,傾向於理想主義的要素主義哲學似乎很顯明的帶有機體主義的色彩。它同亞理斯多德站在一條線上倡言一種發展的機體說:未來的變化如何,機體的潛能早已決定。心靈成熟的趨向是觀念或理想,則此種觀念或理想就必須於兒童開始學習之先卽潛伏在兒童心裏。學習的功用不過使早已發生的東西顯現而已。

現代教育中的理想主義應該乾脆稱之爲 Philosophy of idea-ism。idealism 之中「l」不過是爲了諧聲而加上去的。現代教育中理想主義的看法是:一個人對環境所具有的唯一知識就是他對環境的觀念。環境本身無從直接認知,惟有假人類知覺的觀念作中介。因此,學習者的知識所具之形式必然有一部分是從他理解環境的方式中產生的。時間與空間就是一個很好的例證:無論時間或空間是否爲外現的客觀的存在,都非人類所能證實;但是人們的確具有很清晰的空間與時間的觀念。由此就可以下一斷語,這些觀念是人類知覺心靈供給的,一種思想的先驗範疇。(a priari categories of thoughts)

假若這種知識論被人承認,某些理想主義者必定要進一步的爭執,謂眞實的本體必須是觀念的。觀念所表現的本體之正確性質如何,各派理想主義者都有過答覆。其中最能導入教育哲學的就是絕對的理想主義 (absolute idealism) 的看法。它說本體之內心可以從思想或理性 (reason) 中求得。理性是絕對的。易言之,理性本身就是絕對。既是絕對,所以是單一的或一元的。在理性中,一切皆交互關連,一切衝突都能得到協議。抑有進者:任何單純事物發生之原因都包涵整個本體。宇宙爲一偉大思想之過程,絕對卽運用思想的上帝。任何已發生的或將要發生的都爲絕對之自主觀念的結果。然而絕對同時又是已經完成了的,已經實現了的。不要忘記,自然是一個中介,通過它,絕對逐漸顯現爲外表的形式。人的心靈卽分取絕對心靈之性質而生。但是人的心靈僅爲絕對之一部,所以是有限的,不完全的。顧其目標則在力求實現其自身,以達到「心靈」這個名詞所涵蓋的最高限度。

概括言之,把要素主義者的教育哲學放在絕對理想主義所提示的局勢 (frame) 之內是可以的。很明顯的,絕對就是必要的,也就是要素主義者所謂之要素。這無疑的爲教育立定了一個目標:不斷促進絕對觀念之實現。這種目標的敍述同時也就決定了教育哲學的功能與目的。

當然,絕對的觀念從來沒有全部被人研究。因爲絕對是無限的。故教育家每一段研究的完成只足以表現一件事實,卽他的目標離他愈遠。這一點不僅使要素主義滿意,同時也正是進步主義的看法。因爲從一方面看,絕對是不變的;但從另外一方面來看,它又似乎是可變的。不過,我們要認清理想主義的教育哲學的重心落在前一隻脚上。它的大前提是:絕對是無窮的,無邊的,同時也是無所不包的。絕對的心靈是已經完成而且充分實現了的,不需要再發展。發展或學習只是就兒童有限的不完全的心靈而言。

絕對既然包括一切事物,已有的與將有的,故眞與善必然是在絕對心靈之前攤開的一本書册,爲兒童所必須學習。這論點的引伸愈益加寬要素主義與進步主義間之裂縫,眞與善既爲兒童的學習排好必須遵循的模式,亦爲要素劃定了界限。學習不是創造,只是謀眞與善的絕對觀念之實現。在理想主義的學校裏,並非因爲觀念具有完成某種計劃的價值,而斷定觀念是眞的;反之,正因爲觀念是眞的,所以計劃的進行才圓滿。學習的目的卽在觀念之內或觀念自身。眞理恆爲眞的,不能變爲眞的。要素主義者的課程是用他認爲恆爲眞的知識組成的。課程預先排好了,然後教兒童去學習。

理想主義者認爲測驗眞理的標準最好是取其對於眞理的種種觀念具有邏輯上的一致性。根據此點並連帶以上所述可以推知心靈的職務蓋在教育與世界兩種歷程之內進行。心靈不徒爲生物上新生之物實爲構成本體自身的原始材料。因爲世界是兒童的觀念教育的任務卽是要使兒童試行建造一個內在的世界儘可能的與外在的客觀的本體——絕對——相符。

在理想主義的系統中,心靈完全是精神的,不是物質的。身體與環境也的確是有的,但最後都受制於心靈。兒童並非只是一個順從環境刺激的活動機體,所以任何教育心理學家若忽略內省得來的與件(data)一定毫無價值。這種看法當然是太一元了。還有一點要說到的就是理想主義者強調一種「完整」(wholeness)認爲沒有一件事發生於一個系統中的某一部分而不影響其他部分的。因此他嚮往於全兒童的教育 (education of whole child) 這在某種程度上又同機械主義的教育心理學攜手了。

理想主義還有一點同實驗主義大爲異趣的是它特別強調兒童內心的活動。它認爲教師或父母,學校或教會均不足以教育兒童,教育兒童的唯一方式是通過兒童的意志而發爲自動的努力。興趣如果喪失,必須用一種強制的努力來代替。惟此種強制仍須從他自己的意志出發,教育者不過提醒他的注意而已。這種理論移到要素主義的體系中就得到一個結論:要素縱不易獲致,也必須努力去學習。

於此有一問題產生,卽理想主義在它的教育理論中必須避免學生或教師的誤解:認爲本體之存在完全由個人的觀念決定。如此,則心靈的運用便不能溝通而社會與教育的歷程也就毫無意義。理想主義爲了防止這種危險,於是一方面把一切歸屬於心靈,另一方面又承認除開自己的心靈之外,更有其他的許多心靈同時圍繞絕對心靈而存在。社會心靈的概念便由此產生。社會心靈是整體,其餘的心靈皆爲此整體之部分。

這個極玄妙而精微的理論的教育意義極爲重大。它一方面把個性之重要搬到了最前一排,強調個人精神自主;另一方面又似置個人於社會統制之下。理想主義之被獨裁主義尤其是法西斯主義引用,正不足爲怪。當然,我們不是說凡理想主義者皆爲法西斯主義者。但是我們至少可以說以理想主義爲背景的要素主義多少與法西斯主義有關。

關於理想主義之宗教教育與道德教育的觀點已無庸多說。它給絕對所下的定義無疑的具有有神論的特性。因爲教育的目的在促進絕對的實現,故一切教育都染上了宗教的色彩,道德教育自然也包括在內。理性是絕對的,宇宙是規律與秩序構成的,故宇宙中有一個爲絕對的權威所支持的道德律;那便是道德教育的歸向。

二、唯實主義與要素主義　要素主義者的教育哲學據以自炫的理論一多半導源於理想主義的本體論 (reality)。照理想主義的看法,構成本體的是觀念而不是物質。但是唯實主義 (realism) 認爲客觀事物都有一個離心理而獨立的本體。它的最唯物的看法,甚至於把心靈積麗於物質。(說它這種看法是最唯物的還不如說它是最常識的,因爲眞正的唯物主義者並不如此天眞)這時心靈自然是一個極嚴格的限制。而某些要素主義者卽欲採取這種理論作基礎來建立他們的教育哲學。

教育的唯實主義者之中最重要的一羣爲科學的唯實主義者。(Scientific realists) 不幸的是他們既爲科學家,卽不願多花工夫來敍述他們的哲學主張。因此他們的意見常是涵蓄的,不形諸文學的。就我們看在最切實的教育科學後面有一個基本假定:凡研究之目標皆具有明顯的,外在的,物質的本體。教育科學家對此種本體雖或未作確定的敍述,但是從不懷疑他所研究之事物的客觀存在,無論所研究之對象爲物質環境抑爲精神環境。物質環境或精神環境的客觀存在都爲教育事業定下一個共同觀點,使主觀的岐異歸於調和。卽令客觀

本體將受演化程序的限制，亦不能改變這個結論。所以，我們說從唯實主義者的身上可以喚出強烈的要素主義的氣氛。

唯實主義者視本體與眞理爲判然二事：本體只是本體，不是眞理；眞理乃所以表達本體爲何如者。眞理之考驗卽視其是否與本體相符。眞理可以是人類心靈的產物，但由人類心靈產生之眞理不能就是本體。人類欲憑其創造智慧 (creative intelligence) 來創造本體，等於預先給本體一個折扣。

把這種理論引用到課程方面，遂決定課程之內容應爲追索本體所得到的最可靠的與件。故課程之編訂須依仗最能勝任的考察者。於是唯實主義的課程遂很自然的傾向於權威的形式，而課程的內容卽代表學習的要素。

有了這個前提，教育的唯實主義勢必與刺激反應式的教育心理學 (a stimulus-response type of educational psychology) 結爲一氣。嚴格說來，刺激是客觀的，故每種刺激與反應皆能作客觀的研究。這又爲教育之科學測量的理論舖平了一條道路。測量的方式不外測量客觀觀察所得之學生反應的素質。測量的價值通常是決定於它的準確性。至於準確的標準爲何，則不必再問，因爲已有眞理符合的理論作前提。

在用科學方式決定教育目的的運動中涵有與此相同的哲學意義。社會價值必須和其他科學研究的目標一樣能夠捉摸，而給予明白的定義。一旦有了科學的證據，卽多數人都認爲不必懷疑，它便被賦予要素主義的精神。而社會與文化的傳統卽代表客觀的本體。因此，道德教育不過是要求接受文化傳統中所產生的信仰。

關於唯實主義的教育哲學最清晰而乾脆的敍述，尙須求之於古典派的唯實主義。要素主義最堅固的團牆也就是它。這派哲學是徹底的二元論。它同時承認自然秩序與超自然的秩序。自然秩序爲時間與變遷的觀念所支配，而超自然的秩序則以上帝爲中心。新奇與變化在自然秩序中是極明顯的，但從一個不變的永恆的或超自然的觀點來看，它們都不過是表面的跡象。

承認了這個前提，就得同時承認任何教育家抱定某些固定的目標是合理的；然預定課程也是必要的。凡通過所有的時間而固定不變的卽無可否認的爲學習之要素，爲人類所必須保持。反是，就成了十足的笨伯。

當然，在古典主義的系統中，亦不完全排除變遷。沒有變遷，就根本沒有學習。但是學習只是自然程序之內的一種活動，而教育是要使人與永恆符合。所謂進步卽以接近永恆的程度作爲測量的標準。故進步之根本意義只是改善達到最後目標的手段。進步是在自然秩序之內產生的。在終極目標或超自然的定命中無所謂進步。這無所謂進步的便是最後的，不變的和永恆的。由此，我們可以知道古典派的要素主義者只在一個極明顯而固定的疆域之內同進步主義者的看法一致。它反對急進的進步教育哲學，就因爲後者沒有一個不受進步與演變之約束的目的。誠如要素主義者所發現的，沒有一個永恆的實在作爲比較的定點，進步的概念卽成了虛構的。

在這些實在之中，眞與善的性質對於教育具有特殊的意義。實在既是千古不易的，故眞理是普遍的，統一的。要素主義者從這個觀點出發，遂認定學習眞理並不能改變眞理的特性。學習中誠然包涵着改變，但改變並不是一種眞理的製造。眞理決不是製造出來的，更不用說從兒童的學習中製造出來。學習只可喻之爲抄襲眞理，而改變的意義也不過是試驗與眞理是否符合。眞理既永遠如一，故教師能預先排好課程，等待學生學習。凡形式的知識都具有一定的順序，罕能偶然的或間接的學得。

據以上所述，則心靈之基本職務不外探求眞理與記錄眞理，所以學校成了一個人獲取宗教的與科學的眞理的場所。從學校中一個人可以得到文化的種種要素。

在古典派的教育哲學中，心靈的性質更進一步的證實了要素主義的二元論。心靈爲一種非物質的實體，而肉體爲一種物質的實體。心與身卽截然分開。但是我們要問，一個非物質的實體與一個物質的實體如何能成爲統一體呢？這是二元論的神祕之處。我們就心古典主義者過於信任行爲主義心理學的結論了。

在古典主義的系統中，眞與善是分開的兩個範疇。凡是眞的不一定都是善的。所以教育家於瞭解眞之外，更須瞭解善。古典主義把價值也看作同眞理一樣屬於外在的或客觀的。價值旣爲客觀的，故卽令沒被教師承認，它也一樣存在於研究的目標之中。於是防制私慾便成了道德教育或善的概念。而教育卽是一個人資以認識客觀的最高價值之手段。

這種價值論對於興趣在學習中的職務也有很重要的涵義。興趣是甚麼？一個簡單的解釋就是：學習者在認淸所學習的目標中的價值之後，由判斷而發生的一種肫摯的情感。所以應該儘可能的利用它作爲學習的資本。但是要素主義堅持興趣不能先要素之獲得而產生，故強制的努力在學習進程中實具有決定性的重要。由眞與善固定不變的前提，遂確定敎師之責任爲灌輸大家所贊許的文化上的種種必要的觀點。讓兒童自動達到他的結論，不徒浪費時間，且將遭遇結果不能抵達正確港口的危險。

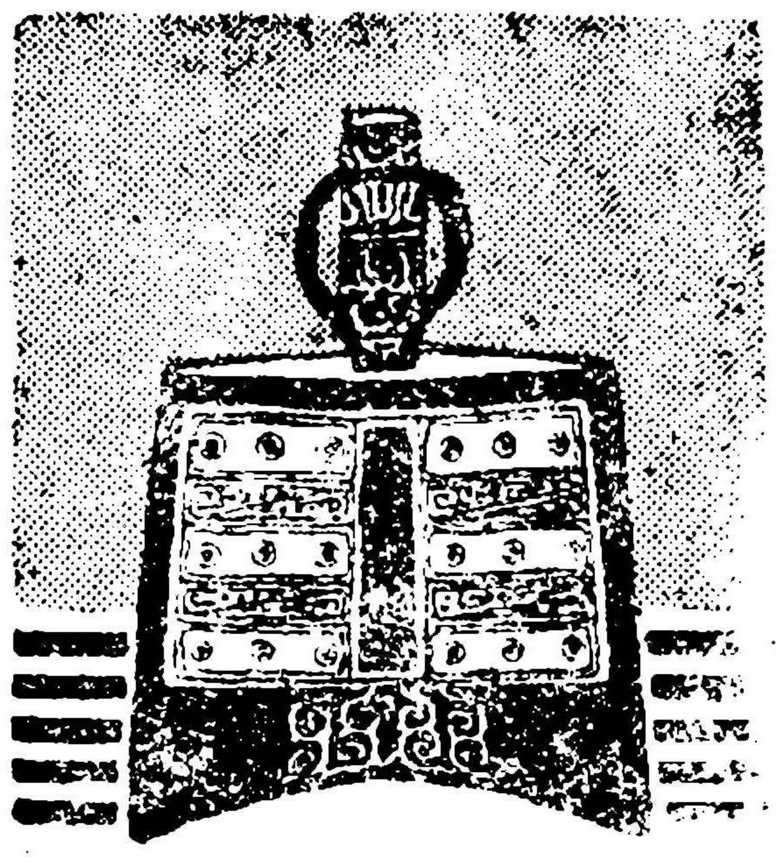
在我們看來，在古典派的教育哲學中似乎沒有自由的餘地。但是要注意它所提出的兩個要點：第一，意志自由：學生可以根據眞與僞，善與惡之選擇而自主的接受或拒絕教師的傳授。所謂選擇，並非擇其所欲，而是代表在緊要關頭的一種決斷。第二，自由是一種社會特權；自由是按照學生嫻習社會所積累之智慧的程度而頒給他們的一種恰成比例的獎品。所以學術上的自由不是絕對的，而爲附條件的。

古典主義的教育哲學一方面承認個性具有無上的價值，但另一方面又認爲個性之差異是培養成功的，並非兒童本性或人性中本有的原素。教育歷程首須保存學生不朽之靈魂，但不朽之本質初無差異。教育欲達成其基本任務必須使兒童覺察並且遵行眞與善所顯示之固定的要素，並不要他們注意那偶然的，暫時的和特殊的事物。要素主義對教育事業抱有十足的信心，這一點可以說已達到了天主教最高信念的頂點。

古典派的教育哲學走到了宗教教育與道德教育的最後一個焦點。雖然宗教與道德俱包括於凡俗的問題之內，而古典主義的基本二元論是在認定凡俗課題與神聖課題的區別。接近後者——如果可能的話，要走超自然的一邊，脫離宗教指導的凡俗道德教育是極不適合的。用善來訓勉兒童等於教他們接受一種神的使命。所謂宗教教育就是要使兒童走向最後命運的主。

（四）結語

我們不要認爲從進步主義到要素主義是一種思潮上的突變。前面所述有關各派之理論，多係採取其最顯明最積極之點，而予以連綴。其實每一派哲學都有它的左右翼。例如自然主義者之中，有一羣採取社會學觀點的教育哲學家，堅決反對順從現實社會對教育的某些要求，這顯然同情要素主義的主張。再如實驗主義本來是從理想主義脫胎，不過理想主義堅決否認實驗主義是它的後代。但否認只能否認表面，卻不能否認其一貫的血統。然而儘管血統一貫，它們卻一個走上了要素主義，一個走上了進步主義。其次，進步教育之目的旣在造成完全人格，所以對任何教育方式都不看輕。（所謂任何教育方式當然也包括要素主義）它強調工作經驗的重要，強調職業技能和專門工作態度之發展的重要，但是也認爲生活中與謀利無關的方面亦須充分發展。最後一點不正同要素主義的理論接近？再次，進步主義主張要有一個便於分享經驗的民主社會結構。但要素主義所傾向的一種權威形式的社會亦以具有良好知識的人民爲基礎，這種基礎不也就是民主社會所必需的。



暗示在教育上的應用

吳鉌

在設計教學法中，教師時常應用暗示，領導兒童的學習，走向經濟的學習標的上去，如果一個教師無運用暗示的能力，他便不能担任任何的教學工作。因為教學是處處要謀求經濟和有力，方法愈經濟，教學愈有力，便是教育愈成功。暗示既如此重要，但一般教師，對于暗示的意義能瞭解的，為數却未必甚多；至于在教學上能運用得當，以收暗示之效的，那更是一個問題了。

甚麼是暗示？這裏可以先舉幾個例以資說明。比利時人范倫同克(Varendonck)他曾測驗七——一三歲的兒童，共一〇八人。其中有一八個七歲的兒童，范氏用一個暗示性的問題問他們說：「某先生的鬍子是何種顏色？」原來某先生是這些兒童天天見面，而並無鬍子的人。但答案的統計，有一六個兒童說某先生的鬍子是黑色的。他又請某先生對二七個兒童作五分鐘的演講，講畢卽離去。隨卽問兒童：「某先生以何手握帽子？」有二四人說：某先生以左手或右手拿帽子。其實某先生並未脫去帽子，演講時帽子始終在他的頭上。

史記滑稽列傳，秦二世欲漆其城，優旃說：「佳哉漆蕩蕩，寇來不能上，雖欲就之，易為漆耳。主上雖無言，臣固將請之。顧難為蔭室！」於是二世笑而止。

上述兩個例，可以說明暗示的意義。美國社會學家愛爾烏特(Ellwood)，給暗示的定義是：「以一個意思傳達別人，而無批評的，無合理根據的被接受了。此種過程便是暗示。」這定義和范氏的實驗是符合的。他是偏重在受示人方面所下的解釋。另一美國的社會學家鮑格達(Bogardus)所給暗示的定義是：「暗示是有意的或無意的發出刺激的過程。」這和史記所載的例是符合的。他是偏重在發示人方面所下的解釋。從這兩種定義中，我們可以提出三個要點：(甲)暗示也是一種刺激；(乙)暗示是一種行為過程；(丙)暗示可以改變他人的行為。這些要點，在教育上有他的重要意義。

在性質上分，暗示可以有四類，直接的、間接的、自動的、和反暗示是。這些暗示的形式和作用，是各不相同的。

(甲)直接暗示　以意義直接提供於人，而使人接受發生效力，便是直接暗示。此類暗示，用於年幼兒童或變態的情況下較為適宜。其效果如快刀斬亂麻，非常有效。如以偉人故事指示兒童行為的法則，在設計教學法中教師暗示兒童活動的路徑等都是。意志薄弱的大人，也很易受直接暗示的影響，知識低能的人，在直接暗示下，不至反生反感作用。所以成人教育中不妨採用此種暗示。催眠術是此種暗示的極端表示方法。

(乙)間接暗示　假借某事物或行為，而將意義提供於他人，使其

迅速接受發生效力,便是間接暗示。此類暗示主持者常不說明用意,而使聽者自己于書外領會。對年長兒童或知識較高者,用此法最有效。所謂潛移默化,便是此種作用。一個教師若常用雷厲風行的態度對待兒童,有時結果適得其反。要兒童用功讀書,不如自己手不釋卷;要人戒烟酒,自己必須是戒烟酒者。此例很多,不必多述。

(丙)自動暗示　暗示的刺激不自外而自內心發生的叫自動暗示。如心理治療疾病,便是應用自動暗示。人常因外界環境的刺激,內心上起一種強烈反應,——尤其是恐懼的情緒,——因而常惴惴於某事件的發生,而不幸的事件,就在這心理不安中發生了,這種自動暗示,也並不完全是消極的,有時也有積極的作用。譬如兒童恐懼考試,常慮考試失敗,在自動暗示上可以造成悲慘結果,也可促起兒童努力的精神。我們晚間臨睡之前,暗示明晨五時起身,屆時便可警醒,這也是自動暗示之一例。

(丁)反暗示　外界刺激,引起性質相反的結果,便是反暗示。例如史記滑稽列傳載秦始皇欲大其園囿,大臣不敢諫。優旃前請曰多畜麋鹿其中,寇從東方來,令麋鹿觸之足矣。始皇大笑而止。這便是一種反暗示。又如美國心理學家鄧拉普(Dunlap)曾做一個打字實驗。他因打字時,常將 The 誤作 hte。因於一次連續打 hte 數百次,其結果便永遠將這個錯誤改正了。這也是一種反暗示的作用。在訓練頑劣兒童時,此法最爲有效。

暗示作用是人類最普通的心理現象,但一切事物,不必都可引起人們的暗示。在人的心中也不能對任何事物都生暗示作用。換句話說,在某些條件之下,可以發生暗示作用。這條件可分內部心理狀態,和外部刺激的性質狀況。兩類,這些條件我們也可說他是暗示的法則。

(甲)人類內部的心理狀態　這是受示方面的條件,大概可分四項:

(一)刺激和反應間必須有一種聯絡關係的心理狀態　一朵美麗的花,詩人、美術家和生物學者的感受是各不相同的。詩人可以咏詩賞其美,美術家可以圖畫其姿態,而生物學者則研究其生理狀態。假使令哲學家或通俗的人欣賞,他們的感受必又是一種經歷。所以一種刺激如要其發生暗示必須此刺激和受示者的素習有聯絡關係,他的反應方有暗示作用。我們如預定作某篇文字時,非但到處可以見到與此文有關的參考資料,並且他人不注意的事,也可特別敏感地注意到。這一條法則在教育上的應用是教育的材料,如何的和兒童舊觀念相聯繫。使兒童的聯想作用,可以擴充其思想閾。教育的效用,必定在暗示作用下,大大地增加了。

(二)個人的行爲習慣存在時無衝突的心理狀態　本條是前條的反定理。即行爲習慣有聯繫時便易起暗示作用,有衝突時即不起暗示作用。當兒童聽教師講解時,本有讀書的暗示,但一聞外界的喧譁聲,行爲習慣發生衝突,即無心在教室內讀書。所以要希望兒童能專心讀書,必定要設法排除和他們行爲習慣衝突的因素,才能有效。杜威說學校是有組織的讀書環境,即是說學校內已將社會環境中與讀書無關的因子取消,而保留或增加兒童讀書有關的因子,亦即此意。因我們的心理狀態,遇到外來刺激,很易與舊有的習慣系統發生聯繫反應,所受外來刺激的暗示力量很強,不有別的相反刺激以抵制,便很不易轉移或制止其反應的趨向了。

(三)行爲習慣未養成或習慣未牢固時的心理狀態　本條可算是第一條的逆定理。即第一條係就積極方面而言,凡與習慣有關的刺激,即易受正面的暗示。至本條則就消極方面而言,缺乏經驗者易受反面的刺激暗示,在前面討論直接暗示時,曾說明意志薄弱或知識較低者,其感受暗示,亦較強,亦與本條相合。兒童很易受父母師長的暗示,所以教育家比兒童爲白紙或軟蠟,都是見到兒童的易於感受暗示之故。中國

歷史上有名的孟母三遷故事，是說明本條最好的具體的例。不獨兒童，卽在成人方面，凡無經驗者最易受欺，美社會學家龍萊（Lumley）曾說：專家最易受市儈之欺，而購買贋鼎，卽說明無某項習慣時易受暗示的例。

（四）精神狀態發生劇烈變故時的心理狀態　有精神病的人最易受催眠，暴怒時最易聽信譖言。這些都是最常見的例。不過我們要注意，在心理狀態變化時，所受的暗示，常常是消極的不正常的，甚至有害於兒童的。一旦精神恢復常態，常常痛恨或懊悔其過去所受的暗示，而起劇烈的反動。所以我們在教育上，決不能因為要使兒童易受暗示，而有意造成其精神變態。這非徒無益而又害之了。在有精神失常的兒童，我們可以利用暗示以改正其失常態度。有人主張用催眠術治病，便是此意。蕭師孝嶸曾作實驗，以催眠術治病，僅可治愈一時，久後仍舊復發，可見變態中所受的暗示力量，也是不牢固的。

（乙）外界刺激的性質　凡具有暗示性的刺激，必有相當條件方能發生效力。最重要的有下例六種：

（一）單純而能有一定的韻節的刺激，易發生暗示作用　兒童聽到單純而有韻節的兒歌，卽可慢慢的入睡。小學中誦讀課文或口訣，常用曼聲齊誦，易于記憶，小學教室中用標語和檢查表，內容簡單明瞭，印入兒童的意識中，慢慢使其發生作用，也是本法則的應用。軍隊中的軍樂，上操時的呼唱，都可使當事人情緒振奮。在這情緒反應中，行為可起一種律動的功效。苦力哼着自由調，可以減少工作的辛苦，我們也正可利用律動的行為，以減少兒童學習的困苦。

（二）持久而反復多次的刺激，易發生暗示作用　人類的心理上，有一個弱點，經不起同樣刺激的再三反復，便不自覺的墮入彀中。除胸有成竹或已有預定計劃者外，沒有一個人能抗拒此種刺激的暗示力量的。學習律的次數律和練習律，雖有人反對，而功效仍不可泯。俗語說，功夫深，鐵尺可成針，便是本法則的說明。頑劣或愚笨兒童的教導，非用此法則，不足使其有成。反復和持久，稍有不同。前者是一時的次數，後者是長時的繼續。學校中的教學和訓導，正需要此持久和反復的功夫，使他們的心理上產生良好的暗示反應作用。

（三）刺激從多方面發生的，其暗示力量亦大　單憑持久的反復，有時還不足發生強有力的暗示作用，還賴多方面發生同樣或類似的刺激，才能有更大的效果。學校家庭和社會要有密切的聯絡，各科間要保持相互的聯繫。這兩件事都是談教育的人所一致公認是正確的。團體制裁力量所以較個別訓導更為有效，也無非是因團體制裁較為多方面，所謂多方面應該含有二義：一為同一事件的多方面發生，一為一事件與其他事件多方面發生關係。前者是增多反復次數，後者則為增加某事件的意義範圍，使學習者的觀念愈易養成聯絡作用。思考作用，便由此法則養成。

（四）潛力作用愈大的刺激則暗示的作用愈大　潛力（Prestige），純係一種社會心理現象。人與人因共同生活而發生交互影響，卽表現潛力作用。美國社會心理學家勞斯（Ross）說：「最富潛力的人，卽為社會上最有力量的人。」他舉了九種階級和九種潛力的關係。其他各專家的研究，雖有增益，但大致相同。就普遍情形而論，英雄豪傑的潛力最大，地方士紳在一區域內的潛力亦頗可觀。學校中歡喜聘請名教授，就潛力觀點而論，不為無見。學生都有偶像主義橫亘心中，歡喜隨了名教授旋轉。無地位的教師，常常有感覺孤獨冷落的悲哀。但如果有眞才實學，在短時期內，也很易獲得學生的信仰。因為眞才實學便是一種潛力，便能發生暗示，使學生信仰。所以美國社會學家白乃德（Bernard）說：「潛力是暗示性最基本的外界條件，有潛力，則反復持久，多方表現等條件均可取消，而暗示力自有效。」這是很正確的話。

（五）新奇而特殊的刺激，其暗示力亦較強　美國心理病理學家

薛迪士(Sidis)曾做過一個實驗,他令被試在六個小方形中任意選擇一個方形。此六個方形的排列如下圖。□□◇□□□其實驗結果是第三個方形選擇者最多,第一和第六兩個較次,其餘被選之機會甚少。這個實驗說明凡新奇的和特殊的刺激很易發生暗示作用。第三個方形是兼新奇和特殊兩個特質所以選擇者最多,第一和第六兩個以其位置在頭尾,較為特殊,所以也有被選的資格。這實驗使我們注意到人名和選舉的關係。為什麼現在的大偉人名字都要筆劃少而通俗便是這條法則的應用。在教育上,可以應用本法則的地方也很多,例如教法的時時變換,教材的適當排例,都與效果有關,學習律中有近因律,也是和本條法則有關的。

(六)有積極性的刺激易引起暗示作用　含有積極性的文字或語言,最易引起人的同情和注意。這便是因為積極性的刺激引起暗示較易的原故。一個成功的宣傳家必說某事應該怎樣做,而決不說不應該怎樣做,所以我國抗戰期間的口號是抗戰必勝,建國必成,也就是這條法則的應用。教師教導兒童要儘量避免消極的口吻,改用積極的語氣,因為積極的話含有指導行為的方法,而消極的話僅有禁止的意味,這在兒童的行為趨向上,有絕然不同的反應結果。

以上所述各條暗示的條件,若運用得當,都可以引起人們的暗示作用。不過這種暗示作用,其強弱常因各人的環境情形而有不同。有些人是易受暗示的如女子和兒童。有些人是不易受暗示的,如意志堅強的。有些人的生活情形很複雜,一種有暗示力量的刺激,常為他種刺激力量所中和而消滅。就暗示一般的功效而言,他可以引起人的舊觀念而增加或改變之,有時亦能創造新觀念以代替他。這種觀念可以使兒童的學習態度改變,而結果也因之而不同。這種變化,似無規範而實有其法則,讀者如細加研究上文,當可獲一清晰之概念。

(上接第四六頁)

(註九)有些邑與市區最近人口在六萬以上,或初等學校學生在七千以上,劃分區教育執行單位時得列為「例外區」(excepted districts)。具有這種條件的四十七個地方現在已有三十八處已劃定為「例外區」,如人口不達此數的地方而情形較為特殊者亦得申請教育部劃為「例外區」,現在已有七區。

(註十)委予各區教育執行單位之權,一般均屬於初級及中等教育範圍以內,如經教育部長之同意,補習教育亦可委予辦理。

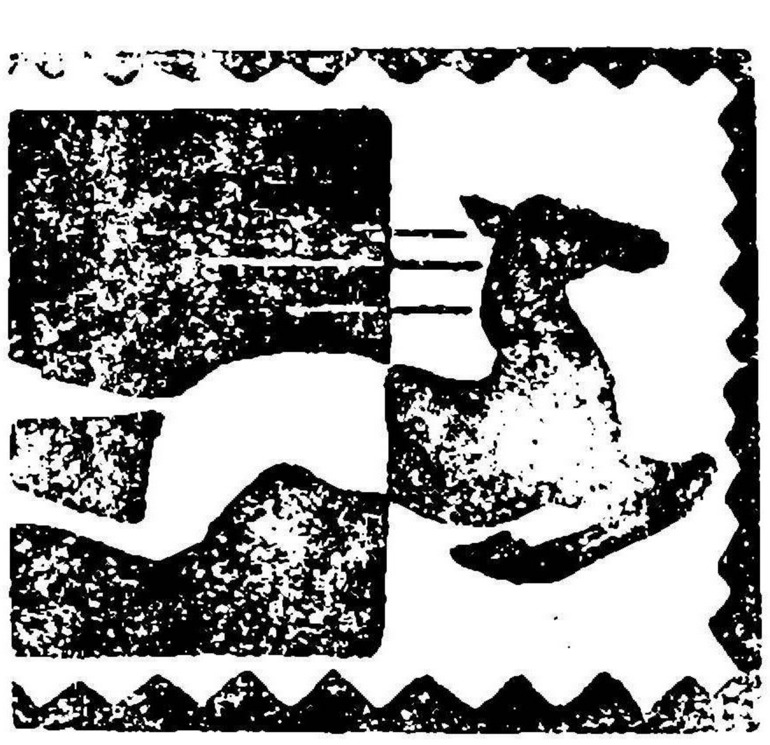
(註十一)根據 A Guide to the Educational System of England and wales 所附名詞解釋稱: Further Education. The post-secondary stage of education, comprising all vocational and non-vocational Povision made for young people who have left schoo,l and for adults.

(註十二)見 Spencer, F. H. Education for the People, Appendix I, PP. 292-298.

(註十三)據一九三八—九年度的統計,十四至十八歲全時工作的青年達二百萬人,其中於工作時間以內准許受相當補習教育的只有四萬多人,政府鑒於問題的嚴重,故有此舉。

(註十四) Sir Fred Clarke, Recent Reforms in English Education, The Educational Form, Vol, 11, No.3, March, 1947.

(註十五) Dent, H. C., A New Order in English Education, PP.14-15.



怎樣解決師範學院專業訓練的兩大困難

——教材教法與教學實習

張文昌

師範學院設立之目的,原在改進中等學校之師資,使之除學科訓練以外,另加上專業訓練,使其在服務時能勝任而愉快。他們將不似普通大學畢業生,祇知教材,不重教法;又不像以前教育係畢業生教中學時只知方法的理論,不明教材內容的實際。所以師範學院制度之成敗完全繫於此兩學程教學的成敗。現在讓我們來看看這兩學程的現況。

教材教法的學程師範學院各係各科都有,共四學分,旨在檢討中等學校課程標準及坊間教本,或其他教材內容之當否,及如何根據學習心理使之實際教學時知道有所取捨,側重與注意。這是一門實際重於學理的學程,擔任者非有專門之研究,尤其對於中等學校有長期教學之經驗而又能隨時注意資料之搜集與現狀之改變者不能勝任。但請問現在全國十餘所師範學院中有幾個系科能聘到這樣合於理想的教員呢?大多數教員並沒有中等學校的教學經驗,也不能保持對中等學校的教材與教法有隨時的注意。所以他們對於該學程的設置深感頭痛,對於該學程的教學更覺茫然。他們認為毫無學術價值,而不願擔任,對於材料更不知如何下手。不得已為敷衍功令起見,掛羊頭賣狗肉,教材教法其名,其他科目其實,實行移花接木的手段。所以這一學程的實際教學狀況,在一般師範學院的各系科中是陷於半身不遂的狀態中。

教學實習在各級師範學校中都是最重要的學程,尤其在師範學院中照三十四年之最近修改辦法除最後一年(即第五年)為實習教師外,另須於第四年與分科教材教法共為八學分。(原三十一年之辦法則為在最後一年實習兩個月參加學科畢業試驗,及格後,得充任實習教師半年;三十三年改訂為第四年八學分,第五年八學分)然而其困難所在,比各科教材教法更有過之而無不及。

第一點困難在場所與時間分配。師範學院有了教學實習大都辦有附屬中學,(因其他學校不一定歡迎實習)因為限於經費,附屬中學,班級有限,且很少有師範科之設立,大都在十二班左右,往往為五百人以下的小規模的中學。因此師範學院的教育系(但教育系又往往人數較多)應屆實習生即不能在自己的附中實習。即其他各系科實習生,其可能派到的時數也少得可憐,眞是形式而已。例如史地系有應屆實習生三十名,附中有學生十二班,照目前中學課程標準,每班各有史地二小時(將來修正課程,因簡化關係,史地各集中於一年,時數將更減少)且初三與高三的最高班,往往因畢業關係,進度較快,皆不願實習,故可能又須減少兩班。所以全校一星期可能祇為四十小時,至多亦不過四十八小時。以之分配於三十個學生,一學生一星期祇一·六小時,二星期祇有三·二小時,若為二十四個學生亦至多不過在兩星期內實

習四小時。現在第四學年的在院實習，大都集中在兩星期內，那末三個或四個小時的實習究有什麽用處？上而所舉史地系尙爲折中的例子，雖國文與英語每週可有五或六小時，但自然科學每週祇三或四小時；體育與音樂祇有二小時或一小時，則實習時數不足的問題更大，除非實習生少，則可較多，但又與培植師資的原意不合。

至少第五年的離校實習，更是可笑，美其名曰「實習，」實際無人指導，事前既不編教案，事後又無批評與討論，與平常無專業訓練的教員，毫無不同之處。所以現在師院之五年制，實際是四年制，不過以「結業」代畢業，把畢業證書上的時期塡遲一年能了，中國人到處講虛名，不求實際，又多一證。

而且照理所謂實習應包括參觀見習，行政參與與試教。每一實習生在參觀見習參與時，事前應有計劃，進行時有表格塡載，事後有討論與報告；試教之前須編教案，繳指導者核閱，每課有視導（指導員）與參觀（其他員生）每課教案有自評，與指導者個別談話，在整個實習完了時有檢討，凡原校授課之教師、校長與教務主任及同時實習之同學皆應出席，在檢討會議上批評貢獻。然而現在一般師範學院之實習，已成『告朔之餼羊，』事前可以不編教案，試教時不一定課課有人視導，附中的校長、教務主任與原任教師更絕少列席參觀，事後亦少有個別談話與集體檢討，完全失去專業訓練的原意。

筆者嘗慨歎於十年來師範學院制度失敗的癥結，不外四端：一失之於教育部因人事更易而引起政策之更變，以師院爲主要的中等學校師訓機關變爲輔助性質，致經費、設備與校址備受無理限制，無從發展；二失之於教育部不顧財力與人力，開設過多，致師資設備兩俱貧乏。三失之於教育經費拮据，各級教師待遇皆甚菲薄，致投考師範生之數量不踴躍（抗戰時因各院皆有公費，更顯近來雖因師院有公費待遇，但讀師範者未必眞心願爲教員）質量不優秀；且專業檢定制度亦因此無從執行，人人可爲教師，故亦無從保障其職業。四卽失之於師院專業訓練之失敗，卽各科教材教法與教學實習困難，而不得解決。以上三失是外在原因，最後一失是內在原因，對於外在原因之改進，除充實教育經費，提高教師待遇外，我們要求政府集中財力與人力先辦一兩所國立師範大學，以貫徹原有改進中學師資的目的；至於內在原因，卽在解決師範學院專業訓練的困難，卽改善各科教材教法與教學實習。

教材教法一科的困難在師資。因爲它是一門實際多於理論的科目，擔任者以經驗爲重。倘有教授或副教授曾有中等學校教學之實際經驗而又仍能保持經常接觸者，爲最合理想。不得已而求其次，與其單重理論，毋寧偏重實際，所以附屬中學經驗豐富之首席教師或科主任應次選，院方應給以特約講師名義，使擔任此科，必能比較勝任而愉快，否則，再不得已的辦法，由各教授以其專長合授此科，由一人負總職，分題由各人擔任，自比一個人好。

圖書館或資料室應盡力採購中等學校之各科教本，供分析比較研究之用，以坊間最近出版及各中等學校最通用者爲上選；如能搜集過去之全套，更爲理想。

畢業生在各中等學校服務時之實際教學心得與困難，亦應常加調查與收集，或加以調整，或加以改編。此種活材料最實用，最寶貴，最合課程編制原則。師範學院應特設畢業生通訊部，或由各系科負責作通訊輔導，幫助解決校友之困難，其中材料，亦可隨時改善教材教法入科之內容。

授此科之方法，卽忌完全採取演講式，容易枯燥無味，而不切實際；應多用問題討論之社化法，與分組研究，則可針對各人興趣與需要，收效自宏。

教學實習的問題較複雜，困難的方面較多，故更爲實際性，解決辦法應針對其困難所在：

第一、應加多實習場所——附屬中學之班數應加多，使之適應需要，且爲謀中等教育質與量的擴充起見亦屬有益。同時更應添設師範科爲教育系學生實習之所，又同地之各中等學校應由政府通令有接受師範學院學生來校實習之義務，如實習生過多而附中不够支配時，可以前往實習。

第二、應加多實習時間——現在集中兩星期之在院實習，實不够太甚，應至少爲一學期。其步驟應先參觀與見習，共二星期至四星期；參觀可參觀附中與其他較優良中等學校。見習應在擬實習之科目的教員下，爲其助教，助之輔導學生，評閱考卷等工作。經過見習後即可實際試教，每課前須編教案；試教時由原教員教材教法之教員出席指導，校長，教務主任及實習同學亦可參觀。試教案須作自評，與原教員或教材教法之教員個別談話，結束後，則全體開一檢討會，更須作一書面報告。試教時，另須參加一項行政實習，或教務或訓育或總務，或民衆教育或體育衛生，亦須包括在實習之內。其時間爲十二星期至十四星期。成績不滿意者，不得及格，亦不得進一步作離院實習。

第三、應與教材教法同時學習——英國之先試教後修學的辦法，爲嘗試錯誤，須事後印證；我國之先讀教法後去實習，須作回憶的運用，理論與實際未必能溝通，致陳陳相因，馴至與普通大學畢業生無甚分別，兩者皆未妥善。筆者主張教材教法一學程應與教育實習同時實習，可隨學隨教，學基於教，教基於學，理論與實際可完全貫通。擔任教材教法之教員，同時亦爲實習指導之教員，則學用更可打成一片。

第四、應加長一學期或減少總學分數——如實行以上第二與第三兩點，則學分衆多，時間必感不足，訓練亦不充分，因師範教育除學科訓練外尚有專業訓練，故最好爲恢復以前之五年制，以第一學期爲在校實習，第二學期作離校實習。否則即須減少學分總數，調整課程。最近報載教育部將減少大學各院系學分總數，師範學院將爲一百二十八學分，倘能實現，除各科教材教法與教學實習放在第八學期外（畢業論文取銷）餘七個學期，每期平均修十八個學分，即可修滿。

第五、應設立畢業生輔導部——輔導部設主任一人，指導教授及幹事等若干人。一方面有通訊輔導，使遠地畢業生可進修與聯絡；一方面有人出去作巡迴輔導，使出校實習生及畢業生可得實際輔導，及爲學校宣傳，收效之宏，定可預卜。

本期新作者介紹

辜　遠先生——現任中央無線電器材料廠子弟學校教導主任

芮秀芝先生——南京市國民教育實驗區副主任

吳　龢先生——江蘇省教育廳督學